تقويم منهاج التربية الإجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية

خالد عبد ربه عليان عواد

١٩٩٤



تقويم منهاج التربية الإجتماعية والوطنية للصف الأول

الاساسي من وجهة نظرمعلمي الصف ومشرفي المرحلة في

محافظات الأردن الجنوبية

إعداد

خالد عبد ربه عليان عواد

ليسانس جغرافيا/ الجامعة الأردنية ١٩٦٩

دبلوم التأهيل التربوي/ الجامعة الأردنية ١٩٨٥

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات

درجة الماجستيرفي جامعة مؤتة

تخصص (مناهج وأساليب)

لجنة الإشراف:-

١. د. محمد الربابعة مشرفاً

٢. د. حسن الناجي عضواً

٣. د. موسى النبهان عضواً

تاريخ تقديم الرسالة: ١٠/ ٧ / ١٩٩٤

تاريخ مناقشة الرسالة: ٢/ ٨ /١٩٩٤

لجنـــــة المناقشــــة

١- د. محمد الربابعة رئيساً

٢- د. عبدالله العبابنة عضواً

٣- د. سامح المحافظة عضواً

الإهـــــــداء

إلى كل من علمني حرفاً

إلى كل من علمته حرفاً

إلى والدتي وزوجتي وأولادي

إلى المرحومين : الوالد والعم (أبو أحمد) -رحمهم الله-

فقد كانا خير قدوة تربوية لي.

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المعلم الأمين محمد -صلى الله عليه وسلم- وبعد، يتوجه الباحث بالشكر والتقدير لكل من قدم له مساعدة في إنجاز هذه الرسالة من بداية العمل فيها إلى إنجازها، ويخص بالشكر والتقدير الاستاذ الفاضل الدكتور محمد الربابعة المشرف على هذه الرسالة الذي قدم للباحث النصح والإرشاد والتوجيه والتي كان لها الفضل الكبير على الباحث في إتباع منهجية البحث العلمي وإنجاز هذه الرسالة، ويود الباحث أن يشير إلى أن استاذه الفاضل قد سهّل له أموراً كثيرة خلال عمله ومنحه جلّ وقته لمساعدته، كما ويخص بالتقدير والاحترام الاستاذين الفاضلين: الدكتور حسن الناجي، والدكتور موسى النبهان- عضوي لجنة الإشراف- على ما قدماه من نصح وتوجيه، كذلك يقدم الشكر إلى الاستاذين الفاضلين عضوي لجنة المناقشة. الاستاذين الفاضلين الدكتور عبدالله العبابنة والدكتور سامح المحافظة.

كما ويتقدم الباحث بالشكر إلى جميع موظفي مديريات التربية والتعليم في الكرك، القصر، المزار الجنوبي، معان، العقبة، والطفيلة، لما قدموه من مساعدة خلال العمل بالرسالة، كذلك يشكر موظفي المكتبات في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة مؤتة، وكلية تأهيل المعلمين العالية/عمان، والمكتبة العامة لأمانة عمان الكبرى/عمان، وإلى كل من أسهم في إخراج هذه الرسالة.

الباحث

فهرس المحتويات

المحتويات:	الصفحة

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

جامعة مؤتة

الخلاصة

«تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية».

إعداد: خالد عبدربه عليان عواد

إشراف: الدكتور محمد الربابعة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية وذلك من خلال إجاباتهم عن سؤالي الدراسة التاليين:

١- ما تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي؟

٢- ما نقاط القوة والضعف في المنهاج نفسه ضمن كل مجال من مجالات تقويم المنهاج حسب رأي كل من معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة؟

وللإجابة عن سؤالي الدراسة وتحقيق هدفها طور الباحث استبانة مكونة من ستة مجالات تقويمية هي: أهداف المنهاج، ومحتواه، والأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم، والإخراج الفني للكتاب، ودليل المعلم.

حاول الباحث ضمان صدق الأداة بطريقتين؛ عرضت في الأولى على عشرة محكمين، وطبقت في الثانية على عينة استطلاعية تجريبية وحسب معامل ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه إذ حذفت كل فقرة قلت دلالة ارتباطها بالمجال الذي تنتمي اليه عن (α=.05)، كما استخدمت العينة الاستطلاعية التجريبية للتأكد من ثبات الأداة أيضاً، فحسب معامل ثبات كل مجال، ومعامل ثبات الأداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وبلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠,٩٥) بينما تراوحت معاملات ثبات المجالات بين (٠,٨٠ - ٠,٩٢).

* تكون مجتمع الدراسة من:

أ- جميع معلمات ومعلمي الصف الأول الأساسي في المدارس التابعة لمحافظات الجنوب للعام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ وعددهم (٤٤٦) معلمة ومعلماً، أُختير منهم (١٥٧) معلمة ومعلماً بالطريقة العشوائية الطبقية بين المديريات كعينة للدراسة..

ب- جميع مشرفي المرحلة في مديريات التربية والتعليم في محافظات الجنوب وعددهم (١٧) مشرفة ومشرفاً واختيروا جميعاً كعينة للدراسة.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لكل فقرة ولكل مجال، واستخدم اختبار (ز) Z-test لتحديد الدلالة الاحصائية للفروق بين هذه المتوسطات ومحكات القوة والضعف المعتمدة في هذه الدراسة، وبالتالي تمكن الباحث من تحديد مجالات القوة والضعف في المنهاج، وكذلك نقاط القوة والضعف فيه، كما استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA باستخدام اختبار هتلنج – ت٢– Hotling- T^2 لفحص دلالة الفروق بين تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة على المجالات الستة مجتمعة.

* وكشفت نتائج الدراسة ما يلي:

١- أجمع معلمو الصف ومشرفو المرحلة على اعتبار جميع مجالات تقويم المنهاج قوية باستثناء مجال التقويم الذي عدّه معلمو الصف مجالاً متوسط الفاعلية، في حين عدّه مشرفو المرحلة مجال قوة.

٢- أشارت نتائج اختبار هتلنج –ت٢– Hotling- T^2- إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (P>.05) بين متوسطات تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة على المجالات الستة مجتمعة.

٣- اجمع معلمو الصف ومشرفو المرحلة على اعتبار:

أ- (٦٢) فقرة من فقرات الاستبانة البالغة (٨٢) فقرة نقاط قوة في المنهاج.

ب- الفقرتين المتعلقتين بمدى تركيز الأساليب والوسائل والأنشطة على استخدام التمثيليات الهادفة ولعب الأدوار، ودرجة تركيزها على الأحداث الجارية نقطتين متوسطتي الفاعلية.

ج- الفقرتين المتعلقتين بدرجة مشاركة ولي أمر اطالب في وضع أهداف المنهاج، ودرجة تركيزها على المستويات العقلية الدنيا نقطتي ضعف في المنهاج.

٤- تباينت الآراء حول (١٦) فقرة ففي حين عدّها معلمو الصف نقاطاً متوسطة الفاعلية، عدّها مشرفو المرحلة نقاط قوة في المنهاج.

ويعتقد الباحث أن نتائج الدراسة جاءت منسجمة مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول عام ١٩٨٧ الذي دعا إلى الاهتمام بالمناهج والكتب المدرسية، وعزا الباحث التباين في تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لبعض الفقرات بشكل عام إلى طبيعة تعامل كل منهما مع المنهاج والطلبة. وإنطلاقاً من نتائج الدراسة أوصى الباحث الجهات المهتمة بالتربية وفي مقدمتها وزارة التربية والتعليم وجوب الاهتمام بكل نقاط الضعف في المنهاج التي كشفت عنها الدراسة والاهتمام بمجال التقويم وبالنقاط التي نالت تقديراً متوسطاً عند وضع أو تطوير مناهج جديدة في التربية الاجتماعية والوطنية.

MU'TAH UNIVERSITY

ABSTRACT

"An Evaluation of First Basic Class Civil
and Social Education Curriculum From
Southern Jordan Class Teachers' and Stage
Supervisors' View"

By : Khaled Abdrabah E'lyan Awwad
Supervisor : Dr. Moh'd Rabab'a

This study aimed at evaluating the first basic class civil and social education curriculum from class teachers' and stage supervisors' point of view in southern Jordan governates.

The study attained its goal by answering the following two questions :

1. What are the first basic class teachers' and stage supervisors' ratings of the curriculum evaluation domains of the first basic class civil and social education curriculum?
2. What are the strengths and weaknesses of the curriculum itself within each of the curriculum evaluation domain?

To achieving the goal of the study and answering its two questions, the researcher developed questionnaire consisted of 82 items distributed on six evaluation domains, namely: Curriculum goals, contents; methods, aids and activities, evaluation, technical production of the book, and teacher's guide.

The instrument's validity had been garanteed by two means firstly, it was presented to a committee of ten arbitrators secondly, it was administered to a pilot study, correlation coefficients of each item with the domain it belonged to had been calculated. Then any item correlated insignificantly (a =.05) with its domain was excluded. The pilot study has been also used to estimate the instrument's reliability. The reliability coefficients of each domain and the instrument as a whole was calculated using Cronbach Alfa formula. The reliability coefficient of the instrument as whole was (0.95) while the domains' reliability coefficents ranged between (0.80 - 0.92).

The study's population included the following :

A. All male and female teachers of the first basic class at the schools of the southern governorates for the school year 1993/1994. Total number was 446 male and female teachers. A stratified sample of 157 male and female teachers had been selected from the education directorates as a study sample.

B. All 17 stage supervisors at the directorates od education in the southern governorates, and all of them were included in the sample.

Strength and weakeness criteria were identified by a committee. Then, the arithmetic means and standard deviations of the class teachers' and stage supervisores' ratings for each item and each domain were calculated. Z-test was used to test the differnces between these means on one hand and the strength and weakness criteria on the other. The researcher, therefore was able to determine the domains of strength and weakness in the curriculum, as well as the points of strength and weaknwss. "MANOVA" Multiple Analysis of Variance, Hotling-T^2 method was used for testing the diferrences between class teachers' and stage supervisors' ratings of the six domains together.

The findings of the study revealed that :

1- Class teachers and stage supervisors' agreed unanimously on cosidering all curriculum evaluation domains strong except for the evaluation domain where class teachers considered it as a moderate domain while the stage supervisors' considered it as a strength of the curriculum.

2- Hotling-T^2 test results indicated that there were no statistically significant differences ($P>.05$) between the class teachers and stage supervisors' ratings of the six domains.

3- Class teachers and stage supervisors concurred to cosider :

a) 62out of 82 of the questionnaire items as points of strength in the curriculum.

b) The two items related to the extent of emphasis of methods. aids and activities on using the purposeful plays and role-playing, and their emphasis on the current events as two points of moderate effectiveness.

c) The two items related to the degree of parents' participation in determining the curriculum goals, and the degree of goals' emphasis on the lower mental levels as two points of weakness in the curriculum.

4- Opinions varied with regard to 16 items. While class teachers considered them

as points of moderate effectiveness, stage supervisors considered them as points of strength in the curriculum. These 16 items are related to five of the six curriculum evaluation domains.

The researcher believes that the results of the study came in harmony with the recommendations of the First Eduacational Reform conference in 1987 which called upon devoting attention to curricula and school books. The researcher ascribed the variation in the class teacher's and stage supervisors' ratings of some items in general to the variations in their educational roles. Based on the study results, the researcher recommended that the competent parties, especially the Ministry of Education, should devote attention to all points of weakness in the curriculum as revealed by the study, as well as the evaluation domain and the points of moderate ratings upon preparing or developing new curricula in civil and social education.

الفصل الأول

خلفية الدراســـة :

حدد بيشامب (Beauchamp, 1981) ثلاثة استعمالات ممكنة لمفهوم المنهاج. ويستخدم المنهاج وفق الاستعمال الأول للمفهوم ليدل على المنهاج المدرسي أو ما تدرسه المدرسة، إذ يتحدث الناس وفق هذا الاطار عن أحد أو مجموعة مناهج المواد الدراسية التي تدرس في المدرسة. وينظر للمنهاج وفق الاستعمال الثاني للمفهوم كنظام فرعي من النظام المدرسي تتخذ فيه قرارات حول ماهية المنهاج،وكيفية تنفيذه وتقويمه. وينظر إليه وفق الاستعمال الثالث للمفهوم كحقل دراسي يتخصص فيه المتعلمون،يتلقون مواد دراسية كتصميم المنهاج وتطويره وتقويمه ونظرياته، ويعدون فيه الابحاث والاطروحات الجامعية. وتركز هذه الدراسة على الاستعمال الأول للمفهوم إذ تتناول دراسة منهاج التربية الاجتماعية والوطنية المدرسي الذي تقدمه المدارس الأردنية لطلبة الصف الأول الأساسي.

تتراوح تعريفات المنهاج ضمن الاستعمال الأول للمفهوم (المنهاج المدرسي) بين تعريفات تقليدية وحديثة تقدمية (قورة، ١٩٧٥؛ ابراهيم ، ١٩٨٥؛ سرحان، ١٩٨٥). ويعد المنهاج المدرسي وفق التعريفات التقليدية للمنهاج مجموعة من المقررات الدراسية للمباحث المختلفة ترتب منطقياً، ليدرسها الطالب خلال بقائه طالباً في المدرسة (ابراهيم، ١٩٨٥)، أو مجموعة من المقررات الدراسية والمواد اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين (Good, 1973). وتزيد بعض التعريفات التقليدية في تضييق نطاق المنهاج إذ يقصره جونسون (Johnson, 1981) على نتاجات التعلم التي ينبغي تحقيقها، ويحدد قورة (١٩٧٥) زمن الاغريق – اليونان- بداية ظهور المنهاج التقليدي عندما اطلق على الفنون السبعة الحرة Seven Libral Arts التي تشمل النحو والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى، ثم اضيفت الجغرافيا والتاريخ والعلوم

والرسم، ويربط ابراهيم (١٩٨٥) بين المفهوم التقليدي له والفلسفة التي تنظر لعقل الطفل على أنه صفحة بيضاء عند دخوله المدرسة، فتقوم المدرسة بملئه بالتراث والمعارف ويرى سرحان (١٩٨٥) أن أهداف التربية حسب هذا المفهوم تقتصر على تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف إذ تحدد المدرسة المقررات التي يفترض أن يحفظها الطالب ثم تؤلف الكتب فيشرحها المعلمون ، ومن بعد يحفظها الطلاب.

ونظراً للتقدم العلمي والتكنولوجي والبحوث في مجال التربية وعلم النفس، وزيادة المناداة بالاهتمام بالطفل من جميع الجوانب ، والدعوة للتوازن بين حاجات الطفل ومجتمعة ظهر المفهوم الحديث التقدمي للمنهاج (الفرحان، ١٩٨٤؛ ابراهيم، ١٩٨٥؛ الخياط؛ ١٩٨٨؛ سرحان وكامل، ١٩٧٢؛ اللقاني ويونس والناقة، ١٩٧٨)، ويتسع مفهوم المنهاج وفق النظرة التقدمية ليشمل سلسلة الوقائع الهادفة والمخطط لها لاحداث آثار تربوية لطالب أو أكثر (Eisner, 1979). ويزداد نطاق المنهاج إتساعاً ليشمل جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم خارج المدرسة وداخلها، بالاضافة إلى ما تقدمه المدرسة من أنشطة تساعد على تحقيق الاهداف (قورة، ١٩٧٥). ويعرفه كرج Krugg (In Zais, 1976) ضمن هذه الرؤية على أنه جميع الوسائل التي تم تنفيذها في المدرسة لتزويد الطلبة بالفرص المناسبة للمرور بالخبرات التعليمية المرغوب فيها.

ويعرف بعض التربويين المنهاج تعريفاً حيادياً إذ ينظرون إليه كخطة أو مخطط تربوي لتوجيه الممارسة، يتكون من عدد من العناصر كالاهداف والمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم (سعادة وابراهيم، ١٩٩١؛ ;Zais 1976; Beauchamp, 1981). ويعد الباحث هذا التعريف حيادياً لأن الخطة أو المخطط التربوي ليس تقليدياً أو تقدمياً بحد ذاته وسيتقرر شكل المنهاج اعتماداً على النظام التربوي الذي توضع فيه هذه الخطة أو المخطط التربوي.

وعقد الفرحان (١٩٨٤) وسرحان (١٩٨٥) مقارنة بين المنهاجين التقليدي

والحديث من حيث الحياة المدرسية، المادة الدراسية، دور المعلم والطالب وغيرها، ففي مجال الحياة المدرسية: يعتقد أن المنهاج التقليدي يطبعها بالملل والكسل مما يؤدي إلى كره الطالب المدرسة، وقلة تفاعله وتواصله معها، واتساع الهوة بين حياة الطالب داخل المدرسة وخارجها، بينما تتميز الحياة المدرسية وفق المفهوم الحديث للمنهاج بالحياة المفعمة بالنشاط والحيوية والتعاون والتواصل داخل المدرسة وخارجها.

وفي مجال المادة الدراسية يركز المنهاج التقليدي على المادة الدراسية، ويعتبرها غاية في حد ذاتها وتكون المواد فيه منفصلة، ولا تراعي فيها وحدة المعرفة، ويتم ذلك على حساب قلة الاهتمام بالطالب، بينما يهتم المنهاج الحديث بالجمع بين المادة الدراسية واهتمامات الطالب ومعالجة ازدحام المادة العلمية بإعادة تنظيمها، والتركيز على اساسياتها واستخدام المصادر والمراجع ، وتكون المادة الدراسية وسيلة وليست هدفاً.

وفي مجال الطالب يهمل المنهاج التقليدي الفروق الفردية بين الطلاب ويبدو فيه الطالب سلبياً غير متعاون، ويركز فيه على النمو المعرفي للطالب دون غيره بينما يهتم المنهاج الحديث بالنمو المتوازن للطالب من جميع الجوانب لكي ينمو نمواً سليماً متكاملاً من الجوانب النفسية، والروحية، والاجتماعية والجسمية ، والروحية، والإنفعالية وغيرها كما يهتم برفع كفاية الطالب في مجال التعلم الذاتي، ويبدو فيه الطالب ايجابياً لا سلبياً.

وأما دور المعلم فيقتصر في المنهاج التقليدي على نقل المادة الدراسية للطلاب وامتحانهم بها، ويحكم على فعاليته من خلال نتائج طلابه، بينما يبدو المعلم في المنهاج الحديث مرشداً أو موجها ، ومضاعفاً لحرية طلبته، ويحكم على فاعليته من خلال مدى تحقيقه الأهداف المتعلقة بالنمو المتكامل للطالب، ويعتبر المعلم أحد مصادر المعرفة وليس الوحيد كما في المنهاج التقليدي ، كما أن المعلم يحث طلابه على الرجوع للمصادر والمراجع، ويدربهم على البحث العلمي

والمطالعة.

وسواء أكان المنهاج تقليدياً أم حديثاً فإنه يتكون من عدة عناصر، اختلف المنهاجيون في عددها، لكن التقى كثير منهم حول العناصر التالية: الأهداف، المحتوى، الخبرات وتنظيمها والتقويم.

ويعد تايلر (Tyler, 1949) العنصر الأول من عناصر المنهاج – أهداف المنهاج- العنصر الأكثر أهمية وأن تحديد الأهداف يعد الخطوة الأولى الرئيسة عند التخطيط لأي منهاج وما الخطوات التي تليها إلا عوامل مساعدة تخدم تحقيق الأهداف. ويعتقد سعادة (١٩٨٤) أن وضوح الأهداف وصحة اختيارها تساعد على وضع معايير مناسبة لعناصر المنهاج الأخرى من محتوى وخبرات تعليمية وطرق تدريس واساليب تقويم.

ويتكون العنصر الثاني للمنهاج -المحتوى- من المعلومات والمبادئ والمفاهيم التي تقدم للطلبة ويرى سعادة (١٩٨٤) وكوشهار (Kochhar, 1989) وجوب اشتقاق محتوى الدراسات الاجتماعية من كافة ميادين العلوم الاجتماعية من تاريخ وجغرافيا واقتصاد وعلوم سياسية وانثروبولوجية -علم الانسان- وضرورة اشتمالها على المفاهيم والتعميمات والافكار الرئيسة للدراسات الاجتماعية، ويضيفان ضرورة تدرجها من بيئة الطفل المحلية إلى العالم الواسع بحيث تبدأ بالطفل نفسه، فالصف فالمدرسة فالحي فالقرية فالدولة فالقارة واخيراً العالم، ويذكر ابراهيم والكلزة (١٩٨٣) وسعادة (١٩٨٤) بعض مواصفات المحتوى الجيد ولعل أهمها مساعدة الطالب على البحث والاستقصاء ، وحل المشكلة، والتفكير الناقد، وصنع القرار بنفسه وارتباطه بحياة الطالب اليومية كذلك التكامل مع مناهج الصفوف الأخرى سواء السابقة أو اللاحقة للصف الذي وضع من أجله ، ويلاحظ من هذه المواصفات العلاقة الوثيقة التي أكدها اللقاني (١٩٨١) بين أهداف المنهاج ومحتواه.

وأما العنصر الثالث للمنهاج -الخبرات التعليمية- الفرص المتاحة

للطلبة للتفاعل مع البيئة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وتسمى عادة بنشاطات التعلم، ويرى تايلر (Tyler, 1949) بالإضافة إلى ضرورة ارتباطها بأهداف المنهاج وجوب أن تكون وظيفية ذات معنى للطالب تحقق إشباعاً لحاجاته، وتقع ضمن قدراته. كما يرى أهمية تنظيمها بطريقة تربط بين مناهج المادة الدراسية عبر المراحل المدرسية (العلاقة العمودية)، كما تربط على نحو تكاملي بين مناهج المواد الدراسية في الصف الواحد (العلاقة الأفقية). ويؤكد إبراهيم والكلزة (١٩٨٣) ضرورة اختيار خبرات تساعد على النمو المتكامل للطالب تتفق مع استعداداته وإمكانياته، وتنمي لديه مهارة التفكير الناقد والاتجاه الايجابي نحو التعلم والتعليم.

وتعرف كلاين (Klien, 1983) العنصر الرابع للمنهاج -التقويم- بأنه مجموعة اجراءات جمع البيانات المتعلقة بخصائص الطلاب، ونموهم في الجوانب المعرفية والأدائية والإنفعالية، وتنظيم هذه البيانات وتفسيرها واستخدامها، ويرى سرحان (١٩٨٥) أن المفهوم الحديث للتقويم يركز على مدى بلوغ الأهداف التي وضع المنهاج من أجل تحقيقها، ويساعدنا بالتالي على تحديد المشكلات وتشخيص الاوضاع، ومعرفة المعوقات بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها.

ويضيف الكبيسي (١٩٨٤) ، والجمل (١٩٨٨) أن التطبيق العملي للمنهاج يظهر معوقات ومتغيرات لا يكتشفها التخطيط النظري مهما كان دقيقاً. لذلك لابد من المراجعة المستمرة له لتصحيح مساراته، ومساعدة المسؤولين على اتخاذ قرارات صائبة نظراً لحاجتهم إلى معلومات تقويمية صحيحة عند وضع المنهاج موضع التطبيق مما يساعدهم على وضع بدائل مناسبة، ويضيفان ضرورة التقويم المستمر للمنهاج وسيره جنباً إلى جنب مع تنفيذه. ويرى ابراهيم والكلزة (١٩٨٣) ضرورة تنويع وسائل التقويم واساليبه، واتساع قاعدة المشاركين فيه من معلمين وطلاب وأولياء أمور، وكل من يتأثر بالمنهاج، وكذلك

ضرورة اتصافه بالشمولية والاستمرارية وقلة التكاليف، وأن يكون متنوعاً؛ قبلياً وتكوينياً وختامياً .

الأسس التي يبنى عليها المنهاج:

يتأثر تحديد محتويات عناصر المنهاج وطبيعتها بمجموعة أسس تسمى أسس المنهاج يعرفها زايس (Zais, 1976) وسعادة وإبراهيم (١٩٩١) بأنها القواعد الأساسية والركائز المختلفة التي يجب مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المنهاج المدرسي أو بنائه أو هندسته أو تقويمه، وتعد هذه الأسس مصادر المنهاج ومحدداته، ويكاد يتفق كثير من الباحثين في المنهاج على أن هذه الأسس تشمل الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية .

ويُعرف زايس (Zais, 1976) والفرحان ومرعي وبلقيس (١٩٨٤) وابراهيم (١٩٨٥) وسعادة وابراهيم (١٩٩١) والجمل (١٩٨٨) الأسس الفلسفية بأنها مجموعة المبادئ والقواعد المتمثلة بفلسفة المجتمع في الحياة ومُثله وأهداف التربية بكل مستوياتها في المجتمع ، وتصوراته لدور الإنسان فيه، وتساعد الأسس الفلسفية وفق هذا التعريف على رسم إطار عام للمنهاج وتحديد أهدافه ووضع خطته وبنائه وتنفيذه وتقويمه وتطويره، إذ يؤكد سرحان (١٩٨٥) أنه في غياب الفلسفة تتضارب الأهداف وتتصارع الاتجاهات ، ويعد تايلر (Tyler, 1949) الأسس الفلسفية المحك الأول الذي يفترض أن تختار في ضوئه أهداف المنهاج أو ترفض ، ويعدها الفرحان (١٩٨٤) أسس العمل في المنهاج سواء على المستوى النظري أو العملي إذ تؤخذ أهداف المنهاج من عقيدة الأمة وتراثها، بحيث تصاغ أهدافاً تربوية عامة ثم تجزأ لأهداف سلوكية تعلمية، ويضيف بأن الاساس الفلسفي يضع التربية ومناهجها في الاتجاه الصحيح فتحدد القيم جوانب النمو المرغوبة فيها كما تساعد على اختيار ما يناسب الطلاب.

ويُعرف زايس (Zais, 1976) وسعادة وابراهيم (١٩٩١) والفرحان ومرعي وبلقيس (١٩٨٤) وابراهيم (١٩٨٥) الأسس الاجتماعية بأنها مجموعة

المقومات والركائز الاجتماعية المتمثلة بثقافة المجتمع ومشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والتغيرات العلمية والاجتماعية والصناعية والاقتصادية والسياسية التي عرفها المجتمع، ويفترض أخذ جميع هذه الأمور بعين الاعتبار عند التخطيط للمنهاج الدراسي أو تقييمه أو تعديله أو تطويره ، ويرى سرحان (١٩٨٥) ضرورة تحليل النشاط الاجتماعي في المجالات المختلفة واجراء دراسات علمية لما يسود المجتمع من عادات وتقاليد ، وتحديد فلسفة المجتمع وقيمه وتطلعاته إذا اريد للمنهاج أن يقوم على الأسس الاجتماعية للمجتمع. ويضيف الفرحان (١٩٨٤) ضرورة الاهتمام بتراث الأمة، ومشكلاتها وتطلعاتها المستقبلية إذ يحكم على مدى مناسبة المنهاج بمقدار ما يُلبي حاجات المجتمع الحاضرة والمستقبلية.

يعتقد زايس (Zais, 1976) والخوري (١٩٨٣) والفرحان ومرعي وبلقيس (١٩٨٤) أن الأسس النفسية عبارة عن مجموعة المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالمتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله والتي يفترض أن يراعيها مخططو المنهاج ومطوروه وغيرهم من العاملين في حقل المنهاج المدرسي، فبناء المنهاج المدرسي كما يعتقد سرحان (١٩٨٥) يتأثر بنضج المتعلم ونموه من جميع الجوانب الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية كما يتأثر بالفروق الفردية بين المتعلمين من حيث اختلاف استعداداتهم واتجاهاتهم وميولهم وقدراتهم. ويرى جابر (١٩٨٢) الأخذ بما وصلت إليه المدارس التربوية والنفسية من نظريات خاصة بالتعلم عند التخطيط لبناء المنهاج. ويرى سعادة وابراهيم (١٩٩١)، والفرحان ومرعي وبلقيس (١٩٨٤) أن الأسس المعرفية عبارة عن مجموعة المبادئ المتعلقة بالبنية المفاهيمية للمادة وطرق البحث والتفكير فيها، فهي بعبارة أخرى تعكس طبيعة المادة الدراسية ومستلزماتها فتقتضي طبيعة الدراسات الاجتماعية مثلاً كما يؤكد ماندلي (Mandle, 1990) وكوشهار (Kochhar, 1989) وسعادة (١٩٨٤) ضرورة التدرج عند بناء الدراسات

الاجتماعية ابتداءً من الطفل نفسه إلى أن تصل العالم الواسع، أو اتباع المنهاج اللولبي (الحلزوني) الذي يركز على الاستمرارية والتتابع عند تنظيم الخبرات التربوية. ويذكر سعادة (١٩٨٤) أن طريقة معالجة المادة العلمية من حيث بناء مفاهيمها وطريقة البحث والتفكير فيها ستؤدي اخيراً إلى فهم تلك المادة ويضيف اللقاني (١٩٨١) وسرحان (١٩٨٥) ضرورة الاهتمام بنتائج البحث العلمي وادخال التغيرات التي تحدث بين الحين والآخر، والاهتمام بالعلم مادة وطريقة وتطبيق ذلك في مجال الدراسات الاجتماعية ويؤكد تايلر (Tyler, 1949) على الأساس المعرفي إذ اعتبر المادة العلمية الدراسية والمتخصصين فيها مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف.

تبدو العلاقة بين عناصر المنهاج وأسسه المختلفة علاقة واضحة، إذ يؤثر كل منهما في الآخر، ويصف الفرحان (١٩٨٤) هذه العلاقة بالعلاقة التبادلية بين كل عنصر وجميع الأسس، ولكن قد تكون العلاقة بين أساس معين وعنصر ما أقوى من علاقته بباقي العناصر، فللأساس الفلسفي تأثير قوي في أهداف المنهاج أكثر من تأثيره في العناصر الأخرى بالإضافة إلى تأثر الأهداف بباقي الأسس إذ أن هناك أهداف معرفية ونفسية واجتماعية لكنه يرى أن عقيدة الأمة وتراثها وقيمها -الأساس الفلسفي- أكثر المصادر تأثيراً في الأهداف ، ويؤثر الأساس الاجتماعي بشكل قوي في التقويم مع استمرار تأثيره في باقي العناصر الأخرى فقبول أو رفض أي منهاج مرتبط بقدرته على تلبية حاجات المجتمع القائمة والمنتظرة . وأما المحتوى فيتأثر بشكل رئيس بالأساس المعرفي إذ تشكل المادة العلمية محتوى المنهاج، أما الأساس النفسي فيؤثر بشكل كبير في طرق التعلم والتعليم التي يفترض أن تساعد على نمو المتعلم وتعلمه تبعاً لميوله واتجاهاته وخصائصه النمائية المختلفة إضافة إلى استفادة طرق التعلم من نظريات التعلم الحديثة.

ولما كانت عناصر المنهاج وأسسه تتأثر بمعطيات ثقافية واقتصادية

وسياسية واجتماعية ومعرفية وفلسفية متغيرة غير مستقرة (ابراهيم، ١٩٨٥؛ القاعود وسينمونيان، ١٩٩١) يؤكد سرحان (١٩٨٥) وعلي (١٩٩٤) على وجوب إعادة النظر بجميع عناصر المنهاج وتقويمه لمتابعة المتغيرات، والتقدم العلمي في المجالات المختلفة بقصد تحسين مخرجات التعليم.

وقد أخذ الأردن بهذا المنحى فأعاد النظر في المناهج التي كانت مطبقة عام ١٩٨٧، واخضعها للتقويم بشكل كلي وجزئي كما يلاحظ في خطة التطوير التربوي للأعوام (١٩٨٨-١٩٩٨) والتي يمكن اعتبار المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان في أيلول عام ١٩٨٧ بداية لها، رغم أنها ليست الأولى في تطوير المناهج في الأردن بل سبقتها مرات عديدة جاءت استجابة للتطورات المختلفة التي مر بها الأردن منذ مطلع القون العشرين إلى الآن (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠) فقد ذكر بأن المناهج الأردنية سارت وفق الخطط والمناهج التي وضعتها مديرية المعارف ووزارتها في سوريا سنة١٩٢١م عند تأسيس إمارة شرق الأردن وتعرّب التعليم لتحل العربية بدلاً من التركية ، وأما في عهد الانتداب الانجليزي على الأردن فيذكر التل (١٩٧٨) بأن المناهج الاردنية تأثرت بما كان مطبقاً في فلسطين والعراق ومصر آنذاك واستمرت حتى صدور قانون المعارف عام ١٩٣٩ الذي نص على تدريس جغرافية وتاريخ الوطن العربي بما فيه تاريخ وجغرافية الأردن ، وأضاف بأنها ركزت على الجوانب الأردنية وامتازت تلك الكتب بالضخامة مما أدى إلى تسرب أعداد من الطلاب. وقد عدلت المناهج في الفترة ما بين (١٩٥٠-١٩٥٣) كما ذكرت وزارة التربية والتعلم (١٩٨٠) فتقرر تدريس التاريخ لجميع الصفوف، بينما يبدأ تدريس الجغرافيا من الصف الثالث الابتدائي، ثم الغيت حصص الاجتماعيات العام الدراسي ١٩٥٨/١٩٥٧ لكنها اعيدت عام ١٩٦٦-١٩٦٧، وصدر قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ خلال هذه الفترة فتأسس بموجبه قسم المناهج والكتب المدرسية. وذكرت وزارة التربية والتعليم (١٩٨٠) أن المناهج

أخذت تسير وفق خطط واضحة المعالم منذ ذلك التاريخ فحددت الأسس المختلفة للمناهج كما وضعت الخطوط العريضة التي يجب مراعاتها عند وضع منهاج ما. وتم تشكيل لجان فرعية لوضع مناهج المباحث المختلفة وتوسيع قاعدة المشاركين في وضعها ودراستها وابداء الاراء فيها، ووضعت شروط للتأليف ثم أخذت الكتب الفائزة فطبعت ووزعت .

ورغم كل هذه الاهتمامات بالكتب والمناهج فقد ذكر جرادات (١٩٨٩) أن خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الأردن للأعوام (١٩٨٦-١٩٩٠) أظهرت جوانب سلبية كثيرة في التربية بشكل عام وفي المناهج بشكل خاص منها: ضعف الترابط بين المنهاج وحاجات المجتمع الأردني ، وتركيزها على الحفظ والتلقين ، وقلة متابعتها للتغيرات التي تحدث في العالم مما دعا إلى المناداة بالأهتمام بالتطوير التربوي وبالتالي عقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في عمان في أيلول ١٩٨٧ وفيه حددت الاهداف العامة لخطة التطوير التربوي كما ذكرتها وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨) بما يلي :

أ- تحسين مخرجات التعليم العام.

ب- تحقيق المواءمة مع سوق العمل ومخرجات التعليم .

جـ- مواكبة التطور العلمي.

د- التفاعل مع تطورات الثقافة العالمية.

ركزت خطة التطوير التربوي على التطوير الشامل لجميع مدخلات العملية التربوية، ومنها المناهج والكتب المدرسية، فرأت وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨) ضرورة تحديث محتواها لتلبي حاجات المجتمع الأردني الحالية والمستقبلية، وإكساب الطالب المهارات العقلية العليا؛ كحل المشكلة والتفكير الناقد وتنمية روح الابداع والابتكار لديهم وتنويع ما يقدم وتكييفه لمراعاة الفروق الفردية ، والاهتمام بالمنحى العملي في التعلم والتعليم ، وتوظيف المعرفة في الحياة ، والاهتمام بالبيئة المحلية للطالب، والتركيز على التكامل بين

المناهج المختلفة للصف الواحد وللصفوف المتتالية، وخصت وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨) الكتب المدرسية بالتركيز على جعلها اداة تنمي الابداع لدى المتعلم، وتطوير معايير اعدادها لزيادة فاعليتها وأن تهتم بجميع جوانب المتعلم: العقلية والأدائية والانفعالية، والاستفادة من تجارب الأمم الأخرى، وتطوير أدلة للمعلمين لكافة المباحث، وبدأ تطبيق مناهج جديدة تلبية لهذه التوصيات وفق خطة رباعية بدأت بالعام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ وتنتهي عام ١٩٩٤/١٩٩٥ .

ونظراً لأهمية منهاج التربية الاجتماعية والوطنية أولاً وللسلبيات التي أظهرتها مراجعات وزارة التربية والتعليم لمناهجها، فقد نال هذا المنهاج نصيباً كبيراً من التطوير كما يقول المساد والقاعود (١٩٩١) فمن السلبيات التي ذكراها : تركيز منهاج التربية الاجتماعية والوطنية على الحفظ، وسرد الاحداث وعدم تحديد أهدافه، وعدم مراعاته لحاجات المجتمع الأردني، وعدم التفاعل مع المتغيرات في العالم . وأوصى المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي كما تذكر وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨) ضرورة تغيير منهاج التربية الاجتماعية والوطنية بشكل جذري لتلافي السلبيات السابقة واختيار مادته من كافة فروع العلوم الاجتماعية ، وإثرائه بالخرائط الملونة والرسوم والبيانات الحديثة ومراعاة الدقة العلمية والحداثة ومراجعته باستمرار ، والتركيز على اساسيات المادة واتباع الاسلوب اللولبي في تنظيم المنهاج، والاهتمام بالقضايا المعاصرة والاحداث الجارية، وقد روعيت هذه التوصيات في المناهج التي بدأ تدريسها العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ ومنها منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي فقد انطلقت الاسس التي بني عليها من الأسس الخاصة بمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعلم الاساسي، فالأساس الفلسفي يعتبر قاعدة المنهاج ومحدد اتجاهاته ومنطلقاته، وقد حدد ذلك قانون التربية والتعليم رقم ٢٧ لسنة ١٩٨٨ ومنها فلسفة التربية والتعليم في الأردن والتي تتمثل بمبادئ عدة منها : الفكرية التي تقوم على الايمان بالله والمثل العليا للأمة

العربية والإسلامية، وأن الإسلام عقيدة ورسالة حضارة إنسانية وأنه نظام قيمي متكامل، وأما المبادئ الوطنية والقومية والإنسانية فتتمثل في النظام السياسي في الأردن وهوية شعبه كجزء من الشعب العربي وأهمية اللغة العربية ، وأما المبادئ الاجتماعية فتتمثل في خصائص المواطن الصالح ومساواة الجميع أمام القانون ، وحق الجميع في التعليم ، وتوعية المواطنين بأهمية تحمل المواطن المسؤولية، وأهمية النظام والتنظيم في تقدم المجتمع.

أما الأساس النفسي فيتعلق بأمور تخص الطالب وما يجب مراعاته عند وضع المنهاج، كحاجات الطالب المتنوعة ، وارتباط تنظيماته بنظريات التعلم الحديثة، وتدرج المفاهيم والتعميمات من السهل إلى الصعب ، ومن القريب إلى البعيد، ومن المعلوم إلى المجهول وتنمية مهارة التفكير الناقد لديهم.

أما الأساس المعرفي فيتمثل في البنية المعرفية للتربية الاجتماعية والوطنية فلابد من اختيار ما يتفق والمستوى العمري والعقلي للطالب في عمر السادسة، كما يفترض تكامل وترابط المادة المقدمة في المنهاج وتدرج مفاهيمها، وبناؤها بطريقة تثير تفكير المتعلم وتدفعه للتعلم الذاتي وتشجعه على البحث والمطالعة الخارجية.

أما الأساس الاجتماعي فينطلق من كون الطالب جزءاً من مجتمعه ولابد من زيادة تفاعله مع مجتمعه ، وتزويده بخبرات عن بيئته الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية، والتدرج في تقديمها ابتداءً من البيئة المحلية للطالب وصولاً للعالم من حوله، وكذلك تنمية روح المواطنة والانتماء للوطن وتقديم أنشطة متنوعة ذات طابع اجتماعي ، وإكساب الطالب اتجاهات ايجابية في مجالات متنوعة كالثقافية والروحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والوطنية ويبين الملحق رقم «٢» الأسس المختلفة لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية.

وأما بالنسبة لأهداف المنهاج موضوع الدراسة، فينطلق من الأهداف

والكفايات الخاصة بمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الاساسي كما يظهر في الملحق رقم «٣» وقسمت الأهداف على مجالات عدة منها : مجال الاتصال ، والمجال المعرفي ، والعاطفي، والجمالي العقلي ، والاجتماعي ، والوطني، والقومي وأخيراً الاقتصادي وتم التركيز على استيعاب الطالب لبعض المفاهيم والتعميمات والمصطلحات الاجتماعية ، ومعرفة الطالب نفسه وحاجاته الاساسية وممارسة بعض المهارات الضرورية كالاعمال اليومية ونمو بعض القيم والاتجاهات المرغوب فيها لديه كحب الوطن وإطاعة الوالدين وحب المدرسة، والمعلمين والنظام والوقت والاقتداء بالرسول -صلى الله عليه وسلم- وتظهر الأهداف مفصلة في الملحق رقم «٤».

وأما في مجال الأساليب والانشطة فيركز المنهاج على تنوع واستخدام المناسب منها بما يتفق والامكانيات المتوفرة، ومن الاساليب الواردة: القصة، المحادثة مع الطلاب، اسلوب التعلم التشاركي (الجماعي) عرض الصور والرسوم ، التمثيل ولعب الأدوار ، على أن يراعى عند اختيارها ما يناسب المستوى العمري والعقلي للطالب ، وركز كذلك على الرحلات داخل المدرسة وخارجها والمشاركة في الخدمات العامة، ودعوة أولياء الامور للمشاركة بالأنشطة، ودعوة بعض المسؤولين لتوضيح أدوارهم ، كذلك عرض الافلام واشرطة الفيديو ، والتلفزيون التربوي واستغلال المناسبات والاحداث الجارية وتعويد الطلاب التحدث بلغة سليمة ويظهر جميع ذلك في الملحق رقم «٤» .

وأما بالنسبة لعنصر التقويم فقد رُكز فيه على ضرورة تنويع اساليبه ومنها : ملاحظة سلوك الطلاب عند إثارة بعض القضايا التي تخصهم ، والطلب منهم جمع الصور وملاحظة اهتمامهم بذلك ثم عرضها في الصف ، وملاحظتهم وهم يعبرون عما في أنفسهم ، وتظهر جميع هذه الاساليب في الملحق رقم «٤».

وكمنهاج يطبق لأول مرة في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ فلابد من مراجعته وتقويمه للتأكد من مدى تحقيق أهدافه نظراً لأهمية التقويم وضرورته كما يذكر

سرحان (١٩٨٥) إذ يساعد على رفع عائدات التربية ومعرفة مجالات التقدم فيها، ويضيف سمعان وحفظ الله ولبيب (١٩٦٦) والكبيسي (١٩٨٤) والجمل (١٩٨٨) بأن التقويم يساعد على إظهار ما يحدث من تغييرات ومدى تحقيق الأهداف ، إضافة إلى أن كثيراً من القضايا والمشكلات لا يظهرها التخطيط النظري بل التطبيق العملي للمنهاج إضافة إلى وظائف التقويم الأخرى منها : التعليمية المتعلقة بالطلاب وحاجاتهم وقدراتهم، كذلك وظائف تنظيمية كطريقة الحصول على المعلومات وتنظيم العمل وتقسيمة بين العاملين ، ووظائف تشخيصية علاجية ووقائية. يرى سرحان (١٩٨٥)، وابراهيم (١٩٨٥) ضرورة اتصاف التقويم بالاستمرارية والشمول والديموقراطية وقلة الكلفة الاقتصادية .

ونظراً لأهمية التقويم وفوائدة المتعددة فقد ركزت عليه خطة التطوير التربوي في الأردن ونادت بشموليته لجميع عناصر العملية التربوية (وزارة التربية والتعلم، ١٩٨٨) وفي مقدمتها المناهج والكتب المدرسية ومنها منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي نظراً لأهميته ولدوره المميز في تكوين المواطن الصالح كما يقول جابر (١٩٨٢) ولذلك يرى ضرورة مراعاة الخصائص النمائية المختلفة للطفل في عمر السادسة عند وضع منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وغيره من المناهج ويؤكد على ذلك الخياط (١٩٨٨) والزعبي (١٩٩٠) اللذان يريان ضرورة الاعتناء بمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي لأنه أكثر المناهج مساهمة في تحقيق المتطلبات الخاصة لهذه المرحلة العمرية.

وبما أن معلم الصف الأول الأساسي الشخص الموكل إليه تنفيذ المنهاج، لذا يفترض عدم تجاهله عند اجراء تغيير أو تعديل في المنهاج. وأن يُعطى الدور الكامل من أجل تحقيق أهداف المنهاج كما تقول كلاين (Klien, 1983)، ويعتبر سعادة وعودة وخليفة (١٩٨٥) المعلم اكثر العاملين في التربية صلة بالمنهاج، إضافة إلى المشرف التربوي الذي يسند إليه دور متابعة تنفيذ المنهاج،

وبالتالي فإن معلم الصف ومشرف المرحلة لديهما المقدرة على معرفة نقاط الضعف والقوة في المنهاج، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. كما يؤكد حسون (١٩٩٢) وصقر (١٩٧٢) ومكنيل (McNeil, 1985) ويضيفون بأن المعلم وكيل التغير ومنفذه وله دور مهم في تنظيم العملية التعليمية التعلمية بحيث يساعد على تحقيق أهداف المنهاج بيسر، لذا لابد من أخذ رأيه حول المنهاج، وكذلك رأي المشرف التربوي المكلف بمتابعة تنفيذ المنهاج إضافة إلى أنه مقدم المشورة والنصيحة الفنية للمعلم، ويشرف على معلمي الصف مشرفو المرحلة ، ولذلك فمعرفة أراء معلمي الصف الأول الأساسي وآراء مشرفي المرحلة أمر ضروري مما يساعد على تقديم تغذية راجعة عن المنهاج بعد تطبيقه وتقدم إلى صاحب القرار في وزارة التربية والتعليم وغيرها من المؤسسات المهتمة بالتربية مما يساعد على إدخال تغييرات في المناهج الحالية والمناهج التي ستعد مستقبلاً سواء أكانت في مجال التربية الاجتماعية والوطنية أو في المباحث الأخرى ، سواء أكانت تخص الصف الأول الأساسي أو غيره من الصفوف ، ومما يزيد من أهمية الدراسة أنها ستشمل كراسة الطالب الخاصة بالتربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي التي بدأت تطبيقها مع غيرها من باقي الكتب المدرسية العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ وكل هذه الكتب طبعات تجريبية وبالتالي يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة والدراسات المماثلة لها في إدخال التحسينات في الطبعات القادمة من هذه الكتب خاصة إذا جاءت الملاحظات من معلمي الصف ومشرفي المرحلة لأنهم أقرب المتعاملين مع المنهاج عند تطبيقه.

مشكلة الدراسة وفرضياتها :

قادت وزارة التربية والتعليم حركة تطوير تربوي شاملة في الأردن كانت المناهج المدرسية أحد مجالاتها. وقد حشدت الوزارة لهذه العملية جهداً كبيراً ظهر على شكل تغيير شامل للمناهج وعقد دورات تدريب للمعلمين على

تطبيق المناهج الجديدة، كما حشدت الوزارة ميزانية كبيرة لهذه الحركة، إذ قدرت وزارة التربية والتعليم الكلفة الاجمالية الرأسمالية والمتكررة لخطة التطوير التربوي للسنوات العشر ١٩٨٨-١٩٩٨ بمبلغ ٤٣٣،٣٠٠٠٠٠٠ دينار أردني (أبو سماحة، ١٩٨٩) تشمل نفقات دورات تدريب المعلمين وكلفة المناهج والكتب المدرسية ومن بينها منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي، ومن حق الباحث أن يتساءل عما إذا كان هذا المنهاج -إحدى ثمرات حركة التطوير التربوي- فاعلاً وبحجم الجهد والمال المبذول .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بأنها سعت لاستقصاء تقديرات معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية حول منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي الذي بدأ العمل فيه مطلع العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢، وفيما إذا كانت هنالك فروق بين تقديراتهم وبالتالي حاولت الدراسة الاجابة عن السؤالين التاليين :

١- ما تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي الذي بدأ العمل به مطلع العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢؟

٢- ما نقاط القوة والضعف ضمن كل مجال من مجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي حسب آراء معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية؟

في الوقت الذي يصعب فيه صياغة فرضيات إحصائية تتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني ، يمكن صياغة السؤال الأول على شكل فرضية رئيسة على النحو التالي:

«لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي.»

ويمكن اشتقاق ست فرضيات فرعية تتعلق كل منها بأحد مجالات المنهاج كما يلي :

١. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لأهداف منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي .

٢. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لمحتوى منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي.

٣. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لمجال الأساليب والوسائل والانشطة المتضمنة في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي .

٤. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرقي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لمجال التقويم في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي.

٥. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لمجال الاخراج الفني لكراسة الطالب في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي.

٦. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي، ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية لدليل المعلم في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي

الجنوبية لدليل المعلم في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي.

أهميـــة الدراســـة:

يرى الباحث أن هذه الدراسة تستمد اهميتها من اهمية منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من حيث دوره في بناء المواطن الصالح، ومواجهة المتغيرات التي تواجه الإنسان، وإمكانية تقديم الحلول الممكنة لها بحيث تمكن الإنسان من التكيف مع المتغيرات لذلك لابد من معرفة أثر منهاج يطبق لأول مرة عام ١٩٩١/١٩٩٢ وبخاصة وأن المنهاج للتربية الاجتماعية الوطنية، وللصف الأول الأساسي ، ولم يجر تقويم له على حد علم الباحث، ويرى ضرورة معرفة أراء كل من يوكل إليهم تنفيذه أو متابعة تنفيذه وهم معلمو الصف الأول الأساسي ومشرفو المرحلة، ويمكن الاستفادة من أرائهم لتقديمها إلى أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم وبخاصة وأن الكتب الجديدة كلها طبعات تجريبية يمكن الاستفادة من دراسات تقييمها للتعديل في الطبعات القادمة.

وتستمد الدراسة اهميتها من كونها تستقصي أراء امعلمي الصف الذين يقومون على تنفيذ المنهاج ومشرفي المرحلة الذين يشرفون على تنفيذه ، مما يجعل معلمي الصف ومشرفي المرحلة أكثر قدرة على تلمس نقاط قوة وضعف المنهاج، الأمر الذي يعطي لتقديراتهم أهمية بارزة يقتضي أخذها بالاعتبار عند اجراء أي تعديل في المنهاج ، كما يضفي مجتمع الدراسة اهمية يمكن أن تضاف لهذه الدراسة إذ جرت في محافظات الأردن الجنوبية، والتي لاحظ الباحث قلة ما أجري فيها من دراسات تربوية. كذلك تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات الموتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عُقد في عمان في أيلول سنة ١٩٨٧ فقد طلبت وزارة التربية والتعليم من طلاب الدراسات العليا، والباحثين التربويين إجراء دراسات تقويمية للمناهج والكتب المدرسية التي شملها

التطوير التربوي ضمن خطة التطوير التربوي ، كذلك فإن إضافة هذا النوع من الدراسات التقويمية إلى تقويم باقي مدخلات العملية التربوية يساعد على تقويم متكامل لجميع جوانب العملية التربوية وبالتالي سيتكون لدى المهتمين بالتربية تصور شامل لتقويم خطة التطوير التربوي.

محددات الدراسة :

١- اقتصرت الدراسة على معرفة اراء معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظات الأردن الجنوبية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤م. باستثناء المعلمين الذين عينوا العام ١٩٩٣/١٩٩٤م ، بالإضافة إلى مشرفي المرحلة في نفس المديريات ، لذلك اقتصر تعميم نتائجها على افراد مجتمع الدراسة.

٢- اعتماد النتائج على دقة تقديرات معلمي الصف، ومشرفي المرحلة على الاجابة.

٣- تقتصر نتائج هذه الدراسة على وثيقة المنهاج -المنهاج المخطط له بأن يدرس .

التعريفات الاجرائية:

عُرفت المفردات والتراكيب التالية إجرائياً كما يلي:

معلم الصف: موظف وزارة التربية والتعليم أو القطاع الخاص الذي يسند إليه تدريس جميع مباحث أحد الصفوف الأربعة الأساسية الأولى .

مشرف المرحلة: موظف وزارة التربية والتعليم، الذي يوكل إليه مهمة ممارسة الاشراف التربوي على معلمي الصف، ويطلق عليهم المشرفون العامون احياناً أو مشرفو معلم الصف.

منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي: المنهاج الخاص بالتربية الاجتماعية والوطنية الذي بدأ تطبيقه على الصف الأول الأساسي

اعتباراً من مطلع العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ ويتكون مما يلي :

أ- **القسم الخاص بالصف الأول الأساسي** من منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة لمرحلة التعليم الأساسي / عمان/١٩٨٩/ الصفحات من ١-١٧ .

ب- **كراسة الطالب** في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي تأليف : سحبان خليفات وسلمى الجيوسي وفاطمة الحمود ومحمد المومني ونسيمة داود وياسمين حداد الطبعة الأولى / ١٩٩١، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم ، وزارة التربية والتعليم ، عمان .

جـ- **دليل المعلم في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول** الأساسي/الطبعة الأولى تأليف : سحبان خليفات وسلمى الجيوسي وفاطمة الحمود ومحمد المومني ونسيمة داود وياسمين حداد (١٩٩١) ، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم ، وزارة التربية والتعليم ، عمان .

محافظات الأردن الجنوبية : الكرك ، معان، العقبة * والطفيلة. وتشمل مديريات التربية والتعليم التالية : الكرك ، القصر ، المزار الجنوبي، معان ، العقبة والطفيلة .

* كانت العقبة لواء تابعة لمحافظة معان أثناء إعداد الدراسة، وفي ١٩٩٤/٨/١ ترفعت إلى محافظة بشكل رسمي.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يعد علي (١٩٩١) المنهاج الدراسي العامل الرئيس في تشكيل الخطوط الأساسية لمحتوى العملية التربوية، بوساطته تتحقق الأهداف التربوية المنشودة، ولمناهج التربية الاجتماعية والوطنية دور خاص في تحقيق هذه الأهداف كما يذكر القاعود والمساد (١٩٩١) ونظراً لأهمية دوره فقد تناولته دراسات عديدة تقويماً وتحليلاً، راجع الباحث بعضها، ويمكن تصنيفها في ثلاث فئات :-

الأولى : دراسات تناولت تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية ومشكلاته.

الثانية : دراسات تناولت تقويم أحد عناصر المنهاج.

الثالثة : دراسات تقويمية مقارنة.

١) دراسات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية ومشكلاته :

تناولت هذه العينة من الدراسات مجموعتين : تتعلق الأولى بالأبحاث والدراسات التي أجريت لتقويم منهاج التربية الإجتماعية والوطنية من خلال مجالات قوته وضعفه، وذلك إما باستطلاع تقديرات المعلمين والمعلمات والمديرين والمشرفين التربويين لعناصر المنهاج جميعها أو بعضها، أو بقيام الباحثين بتحليل منهاج التربية الإجتماعيةوالوطنية ، وتتعلق المجموعة الثانية بالأبحاث والدراسات التي أجريت لتحديد مشكلات منهاج التربية الإجتماعية والوطنية كما يراها المعلمون والمعلمات والطلبة والمشرفون التربويون وغيرهم.

دراسات تقويم منهاج التربية الإجتماعية والوطنية :

تناولت هذه المجموعة من الدراسات والأبحاث إما تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية بشكل عام، أو دراسة واقع تدريسه أو دراسة بعض المعايير التي يجب توافرها في المنهاج.

ففي دراسة سعادة (١٩٨٦) التي هدفت إلى تقويم مناهج الدراسات

الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن، وإظهار نقاط القوة والضعف في محتواها. كشفت الدراسة عن الارتباط العالي بين محتوى المناهج والأهداف العامة المقترحة وتسلسلها المنطقي وحداثتها في حين كشفت الدراسة عن جوانب ضعف كان أهمها : تركيز المحتوى على الحقائق، وعدم الاهتمام بالمفاهيم والنظريات والتعميمات، وضعف الارتباط بين المحتوى والمشكلات الاجتماعية، وقلة الخرائط فيها، وعدم تشجيع الطلاب على البحث، وصنع القرار بأنفسهم، وضعف التركيز على الأحداث الجارية، والبيئة المحلية كما لا يساعد محتواها على تنمية التفكير الناقد لديهم.

كما أجرى القاعود (١٩٩٠) دراسة هدفت معرفة المعايير التي يفترض توافرها في منهاج الجغرافيا للصف الأول الثانوي، وتحديد جوانب القوة والضعف في محتواه وأهدافه، وذلك من خلال إستطلاع آراء ١٨٥ معلماً ومعلمة و ١٥ مشرفاً تربوياً، صمم لهذه الغاية استبانة مكونة من ١١٣ فقرة يتعلق سبعون منها بأهداف المنهاج، أما الباقية فتتعلق بالمحتوى. كشفت الدراسة عن عدم إتصاف أهداف الجغرافيا بالوضوح والواقعية والشمول لمجالات الأهداف الثلاثة (العقلية، الأدائية والانفعالية). كما أنها لا تساعد على تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب، ولا تساعدهم على الاستقصاء والبحث العلمي، كما أنها لا تنمي لدى الطلاب اتجاهات إيجابية بيئية ووطنية وإجتماعية وعلمية، كما أظهرت الدراسة خللاً في البنية المعرفية للمنهاج لتركيزه على الحقائق الجغرافية واهتمام بسيط بالمفاهيم، وإهمال باقي جوانب البن *ية المعرفية كالتعميمات والنظريات والمبادىء، وعدم مراعاة الفروق الفردية عند عرض المادة، وعدم التركيز على الاستفادة من الأحداث الجارية.

كما هدفت دراسة الخياط (١٩٨٨) تقويم منهاج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بالكويت لتطويره وزيادة فاعليته، وتأثيره في تحقيق الأهداف المنشودة من المنهاج، فتعرف على واقع المنهاج، واستخلص جوانب القوة

والضعف وذلك من خلال توزيعه استبانة على ٩٥ مدرسة و ٢٥ موجهاً فنياً، واشتملت الاستبانة على خمسة مجالات : أهداف منهاج التربية الاجتماعية والوطنية، اختيار المنهاج وتنظيمه، استخدام التقنيات التعليمية ومصادر التعلم، النشاطات، أساليب التقويم ونتائج التعلم، ومن النتائج التي توصل إليها فيما يتعلق بالأهداف : أن درجة انسجامها مع الأهداف العامة للتربية في المرحلة الابتدائية متوسطة، لكنها منسجمة بدرجة عالية مع الأهداف العامة للمواد الاجتماعية لكافة المراحل، وتركز بشكل كبير على طبيعة المجتمع الكويتي، ولكنها تركز بشكل أقل على طبيعة المتعلم في عمر المرحلة الابتدائية، ولا تتفق كثيراً مع حاجات الطلاب وميولهم، وكذلك مع روح العصر، ودرجة وضوحها وتكاملها متوسطة، وغير محدودة، وتركز على الجوانب المعرفية أكثر من الأدائية والانفعالية ولا تتصف كثيراً بالواقعية، والموضوعية، والوظيفية. وأما النتائج المتعلقة بمحتوى المنهاج وتنظيمه، فتوصل على أنه منظم على شكل وحدات دراسية، درجة توافر وتكامل الخبرات فيها متوسطة، كما أنه يركز على المعلومات لا على حاجات الطلاب وميولهم، أو حاجات المجتمع، ودرجة مناسبته للمستوى العقلي للطالب متوسطة، ويركز على الحفظ والاستظهار، ويهتم بالمستويات الدنيا من الأهداف العقلية، ودرجة تطبيق المعايير الفنية في إخراج الكتاب المدرسي متوسطة من حيث حجمه ولغته، ودرجة توافر تقنيات التعليم متوسطة، ويعتبر الكتاب المدرسي المصدر الرئيس للمعلمين، ونادراً ما يستعينون بمصادر أخرى كالبيئة المحلية، وأما النشاطات فتركز على التقليدية منها كالخرائط، أو الأنشطة التي تحقق أهدافاً معرفية أكثر من غيرها، واستخدام المكتبة قليل، وفي مجال التقويم يركز على الاختبارات الموضوعية لضعف الطلاب في الإملاء والتركيز على قياس الجوانب المعرفية أكثر من غيرها.

كما أجرى بنت (Bunnett, 1985) دراسة هدفت تقويم وتطوير منهاج

عملي في الدراسات الاجتماعية لتمكين الطلاب من استيعاب مفاهيمها، وبخاصة في مجال السياسة، والاقتصاد، والقانون والتجارة، طبقها على الصف الخامس الابتدائي، في شيكاغو بالولايات المتحدة الأميريكية، يقوم المنهاج على قيام سوق مصغرة، يبيع الطلاب فيه ويشترون، ويختار منهم سلطة مشرفة على السوق، ومنهم هيئة قضائية كذلك، وقد تم تنفيذ هذا البرنامج على عشرة صفوف، ولدى إجراء اختبارات قبلية، وبعدية، ومقارنتها مع المجموعة الضابطة المكونة من تسعة صفوف درس المفاهيم الاجتماعية بالأساليب التقليدية، جاءت النتائج لصالح من درس بالمنهاج العملي، كذلك أظهرت الدراسة ارتفاع مستوى ذكاء الطلاب، وتحصيلهم ممن دخل البرنامج العملي.

وهدفت دراسة مارش (March, 1983) إلى تحليل المواد الاجتماعية وتقييمها من الجوانب التالية : الأهداف، المحتوى، وأساليب التدريس. تكونت عينة الدراسة من ٩٣ معلماً ومعلمة من مدرسي التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية في استراليا، استخدم لغرض الدراسةاستبانة مغلقة، وتوصل إلى أن الفوائد التي حققتها المواد الاجتماعية التي انتجتها بعض المشاريع القومية هناك في عقدي الستينات، والسبعينات كانت قليلة، كما أنها زادت من صعوبة المنهاج، وأظهرت الدراسة عدم تحليل المعلمين للمنهاج رغم توفر الوقت، كما أن أساليب التدريس تقليدية غير متطورة، ولم تنل الأهداف لإنفعالية نصيباً كبيراً.

ومن الدراسات التي أجريت لمعرفة واقع منهاج التربية الاجتماعية والوطنية، دراسة السكران (١٩٨٧) التي هدفت إلى معرفة واقعه في الصفوف الابتدائية الثلاثة العيا في الأردن، وتحديد شروط معيارية خاصة بتقويم المنهاج، والتصور المقترح له، وأثر تدريس وحدة دراسية في برنامج مقترح على بلوغ الأهداف المحددة لهذه الوحدة. ولتحقيق غرض الدراسة صمم استبانة استطلع بوساطتها أراء ٥٦٠ معلماً ومعلمةو٢٦ مشرفاً تربوياً، ثم قام بدراسة تحليلية

لمناهج تلك الصفوف للكشف عن مواطن القوة والضعف، وتوصل إلى وضع تصور مقترح لمنهاج الدراسات الاجتماعية لتلك الصفوف، ووضع رزمة تعليمية للصف الخامس الأساسي كعينة للدراسة، ومن النتائج التي توصل إليها : عدم إتساق الأهداف العامة لمنهاج تلك الصفوف مع الأهداف العامة للتربية، وخاصة أهداف المرحلة الابتدائية، وعدم اهتمام أهداف المنهاج بحاجات الطلاب وميولهم، وعدم مراعاتها لبناء شروط الأهداف، ووجود فجوة بين أهداف المنهاج، وحاجات المجتمع الأردني، واقتصار الأهداف على المستويات الدنيا منها، وتركيزه على الحقائق دون الاهتمام بالمفاهيم، والمبادىء، والتعميمات والمتعلقة بجميع فروع العلوم الاجتماعية، وعدم وظيفية المحتوى، وعدم اشباعه لحاجات الطلاب، وعدم تشجيعهم على التعلم الذاتي المستمر، وفي مجال طرق التدريس ركز المنهاج على التقليدية منها، وأما في مجال التقويم فاقتصر على تقويم الجانب المعرفي، والأسئلة في معظمها تقليدية.

وأجرى الجبر (١٩٨٥) كذلك دراسة هدفت إلى معرفة واقع تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية من حيث محتواها، وطرق تدريسها، وأساليب تقويمها، واشتملت عينة الدراسة على ٥٨ مدرسة ابتدائية، واستخدم أداة اشتملت سبعة مجالات : أهداف منهاج التربية الاجتماعية، محتواها، طرق تدريسها، الوسائل التعليمية المستخدمة فيها، الكتاب المدرسي، القراءات الخارجية، وأخيراً التقويم، ومن النتائج التي توصل إليها : الإرتباط العالي بين أهداف المنهاج، وحاجات المجتمع السعودي والعربي والاسلامي، وضعف ارتباطه بالمجتمع العالمي، وعدم مناسبة الزمن المخصص لهذا المنهاج مع حجمه، وكذلك شيوع الطرق التقليدية في التدريس كالشرح، والنشاط داخل الصف، ووجد أن قليلاً من المعلمين يستخدم طرقاً غير تقليدية، كما تتم الإمتحانات بطرق تقليدية كذلك.

وأما الدراسات التي تناولت المعايير التي يجب توافرها في المنهاج

ليكون ملائماً؛ فمنها : دراسة مكدنيل (Mc Danil, 1984) التي هدفت إلى معرفة الحاجات والأولويات الخاصة بتدريس منهاج التربية الاجتماعية ورصدت نتائج متابعة وتقييم خطة سداسية في مدارس البوكيرك الحكومية Al buquerque Publicschool بولاية نيومكسيكو بالولايات المتحدة. أظهرت الدراسة نتائج عدة منها في مجال الأهداف : يفترض حسن اختيارها، وأن تساعد الدراسات الاجتماعية على تحقيق أهداف التربية، كما يفترض أن تكون أهدافاً عملية، متفقة مع حاجات الطلاب، وأما فيما يتعلق بالمحتوى فيفترض أن يكون مشوقاً للطلاب والمعلمين، والآباء، وأن يعكس أهداف المنهاج، وأن يشمل جانباً عملياً إلى الجانب النظري، وأن يؤخذ من مراجع ومصادر مناسبة، وأما بالنسبة للوسائل والأساليب فيفترض أن تكون متنوعة، تساعد على تحقيق الأهداف، أما طرق التقويم فيفترض أن تقيس ما تعلمه الطالب، وأن تركز على الإتجاهات إلى جانب الأهداف الأخرى، وأوصى بالإستفادة مما توصل إليه في مجال منهاج الإجتماعيات في المناهج الأخرى.

ويمكن من خلال استعراض الدراسات التي تناولت تقويم المنهاج بشكل عام، أن أدوات تقويمها ركزت على : أهداف المنهاج، محتواه، تنظيم خبراته، الأنشطة المرافقة، وأساليب التدريس ووسائله، ومصادر التعلم الأخرى، وأساليب التقويم، ومدى اهتمام المنهاج بالأحداث الجارية، واستخدام البيئة المحلية، ومدى مشاركة المختصين والمعلمين والمشرفين والطلاب والآباء في وضعه، إذ أكدت كثير من الدراسات على أهمية مشاركتهم وخاصة المعلمين الذين يفترض عدم تجاهلهم في أمر سيوكل إليهم تنفيذه كما تقول كلاين (Klien, 1983) غير أن دراسة أجراها خانجي (Khanji, 1991) في البحرين، أظهرت قبول المعلمين لتغييرات في المنهاج رغم عدم مشاركتهم، وعزا ذلك إلى صغر مساحة الدولة، وقرب موقع المدارس لبعضها، وسهولة اتصال المعلمين بين بعضهم، وبينهم وبين وزارة التربية والتعليم.

دراسات مشكلات منهاج التربية الاجتماعية والوطنية :-

تشمل هذه المجموعة من الدراسات تلك التي أجريت لتحديد مشكلات المنهاج من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والطلبة واعتبرت هذه الدراسات تقويمية لأنها تشير إلى عناصر المنهاج أو بعضها كمشكلات من مشكلات تدريس المنهاج، فقد أجرى الزعبي (١٩٩٠) دراسة استطلع فيها آراء ٣٧٣ معلماً ومعلمة في محافظة إربد حول مشكلات منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهم، وطور لغرض الدراسة إستبانة مكونة من ٤٥ فقرة شملت أربعة مجالات : أهداف التربية الاجتماعية والوطنية لهذه الصفوف، محتوى المنهاج، الأنشطة المرافقة والوسائل التعليمية ومدى مشاركة المعلم والطالب في وضعه، وأخيراً التقويم.

أظهرت النتائج أن أكثر المشاكل حدة تتمثل في انخفاض نسبة مساهمة أولياء الأمور والمعلمين والطلاب في وضع المنهاج، وضعف الارتباط بين المنهاج والوسائل التعليمية، وعدم مساعدة الوسائل التعليمية المتوفرة فيه الطالب والمعلم في عملية التعلم والتعليم، وعدم مراعاة المحتوى الانتقال من المحسوس إلى المجرد، وضعف الأنشطة في إثارتها المتعلمين، كما أنها لا تساعد على زيادة التفاعل بين الطلاب، كذلك فإن معلوماته ليست مستمدة من كافة فروع العلوم الاجتماعية ولا تساعد على الإنتماء الوطني، وضعف الربط بين التقويم التكويني والتقويم الختامي.

وهدفت دراسة القضاة (١٩٨٦) إلى التعرف على مشكلات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاعدادية في الأردن، واستطلع آراء ١٠٥ معلماً ومعلمة في محافظة إربد، وطور استبانة لتحقيق أغراض الدراسة مكونة من ١٢٤ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد : المنهاج بشكل عام، الكتاب المدرسي، وإعداد معلمي التربية الاجتماعية والوطنية، أظهرت الدراسة أن أكثر المشاكل حدة عدم

مشاركة المعلمين في وضع وتطوير المنهاج، وضعف ارتباط المنهاج بحاجات الطلاب واهتماماتهم وعدم اختيار المحتوى من كافة فروع العلوم الاجتماعية وعدم مناسبة المحتوى للزمن المخصص له، وعدم وجود رزم تعليمية إضافية، وعدم توفر معلومات عن المؤلفين، وعدم توفر قراءات خارجية، وعدم دقة الخرائط المتوفرة فيه وخاصة المعلومات التي تحتويها.

كما أجرى الروسان (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واستطلع آراء ١٨٤ معلماً ومعلمة في محافظة إربد، وطور لأغراض الدراسة إستبانة من أربعة أبعاد : الكتاب المدرسي، المنهاج، طرق التدريس، وإعداد معلمي التربية الاجتماعية، ومن النتائج التي توصل إليها : عدم جودة الإخراج الفني للكتاب، ووجود أخطاء مطبعية، ورأى ضرورة مشاركة المعلمين بعمليات بناء المنهاج، وتحسينه، وتعديله، وزيادة التفاعل مع الأحداث الجارية، وأهمية وجود دليل معلم.

كما أجرى زيتون (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب أزمة التربية في الوطن العربي، نالت المناهج نصيبا منها، فتوصل إلى أن المناهج من أسبابها، وذلك بسبب ازدحامها بالمقررات الدراسية، وتركيزها على حشو أذهان الطلاب بالمعلومات، دون التركيز على المفاهيم، والمبادىء والمهارات العقلية، والحركية، كذلك فإن أساليب المعلمين في التدريس ما زالت تقليدية، ولم يتدربوا على الحديث منها، ومن الصعوبات كذلك كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد، ونقص الوسائل والأجهزة، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وقصر اليوم الدراسي.

كما أجرى موفت (Moffet, 1983) دراسة بولاية كليفورنيا هدفت معرفة آراء المعلمين حول التربية الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الأساسية، ولتحقيق أغراض دراسته استخدم استبانة مفتوحة مكونة من ٤٥ فقرة قدمها إلى ٢٥

معلماً ومعلمة من مدرسي التربية الاجتماعية والوطنية لتقييم الدراسات الاجتماعية التي استخدمت هناك في الفترة من (١٩٦٨-١٩٨١)، ومن النتائج التي توصل إليها : عدم رغبة المعلمين في الدراسات الاجتماعية، كما أنها ليست الموضوع المفضل لديهم، وضعف الخلفية الأكاديمية حولها لدى المعلمين والطلاب، وعدم وجود دليل للمعلم، وتركيز المعلمين على القراءة والتسميع، وقلة عدد القصص، والمجلات والكتب الخاصة بالتربية الاجتماعية كما أظهرت الدراسة حاجة المعلمين إلى مساقات في أساليب تدريسها.

وفي ليسوثو بافريقيا أجرى مالوي (Maloi, 1983) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية هناك، ولتحقيق أغراض دراسته اختار عشرين مدرسة ريفية ومثلها في المدينة، واستطلع آراء ٢٤ معلماً وعشرة آباء، ورئيس شعبة الدراسات الاجتماعية هناك، توصل إلى وجود أربع مشكلات رئيسة : عدم انتظام حضور الطلاب، وعدم تجانس أعمارهم ضمن المجموعة الواحدة، قلة مشاركة الآباء وتعاونهم، وقلة نصيب المدارس من المخصصات المالية المقدمة من وزارة التربية والتعليم مما يحول دون شراء وسائل وأدوات تساعد المعلمين في التدريس، ودون تدريب المعلمين على الأساليب الحديثة في التدريس، لذلك أوصى بضرورة تعاون البيت والمدرسة، وتدريب المعلمين على مراعاة الفروق الفردية لمواجهة الفوارق بين طلاب الصف الواحد، كذلك زيادة المخصصات المالية للمدارس.

يلاحظ الباحث أن المشاكل الحادة التي أظهرتها الدراسات تتمثل في انخفاض نسبة مساهمة المعلمين وأولياء الأمور في وضع المنهاج، وضعف الوسائل التعليمية المستخدمة في المناهج الحالية، وعدم مساعدتها المعلم في تحقيق أهداف المنهاج، وعدم مراعاة المحتوى الانتقال من المحسوس إلى المجرد، وحشوه بالمعلومات، والتركيز عليها، وضعف الأنشطة في إثارتها للمتعلمين، وعدم أخذ معلوماته من كافة فروع العلوم الاجتماعية، وضعف الربط بين التقويم

التكويني والختامي وضعف ارتباط أهداف المنهاج ومحتواه لطبيعة المتعلم وحاجاته واهتماماته، وعدم مناسبة حجم المحتوى مع الوقت المخصص له وعدم وجود مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي، وعدم تحمس المعلم لمادة التربية الاجتماعية والوطنية كما أن الأساليب التقليدية في التدريس هي الشائعة لدى المعلمين.

دراسات تقويم أحد عناصر المنهاج أو أكثر من عناصره :

تناولت هذه الدراسات تقويماً لأحد عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الأساليب والأنشطة، والتقويم) أو أكثر من عنصر. وقد وجد الباحث أن معظم هذه الدراسات إما تتناول تقويم أهداف المنهاج أو تقويم محتواه من خلال تقويم الكتاب المدرسي.

دراسات تقويم أهداف منهاج التربية الاجتماعية والوطنية :

تناولت هذه المجموعة من الدراسات إما تقويم أهداف المنهاج أو وضع معايير وأولويات لأسس أهدافه، فقد أجرى السرخي (١٩٨٥) دراسة هدفت إلى قياس مدى تحقق الأهداف المعرفية في تدريس المواد الاجتماعية في نهاية المرحلة الابتدائية في الأردن، وكذلك العلاقة بين اهتمامات المعلمين بمستويات المجال المعرفي من الأهداف وتحصيل الطلاب في ذلك المجال، اشتملت عينة الدراسة على ٧٧١ طالباً وطالبة في الصف الأول الإعدادي و ٢٦ معلماً ومعلمة من مدرسي التربية الاجتماعية والوطنية. واستخدم لأغراض الدراسة اختباراً موضوعياً مكوناً من ثمانين فقرة موزعة على مستويات التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق بالنسب التالية على الترتيب : ٥٠٪، ٣٠٪، ١٠٪ ووضع ١٠٪ منها لمستويات الأهداف العليا، أظهرت الدراسة تدني تحصيل الطلاب المعرفي لدرجة أنه وصل حداً غير مقبول تربوياً ودون تحصيل الطلاب واهتمام المعلمين بالمجال المعرفي، كما أظهرت النتائج فروقاً بين الجنسين ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة خليفة (١٩٩٠) تطوير مناهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية في الأردن لتنمية مهارة التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة وذلك من خلال معرفة مدى اهتمام خبراء الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمدى التأكيد على مهارة التفكير الناقد عند تخطيط المنهاج، ومدى الاهتمام به في محتوى كتب الجغرافيا، وما مستوى مهارة التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة طرق التدريس التي يمكن بوساطتها تدريب الطلاب على تلك المهارة، واقتراح طريقة توفيقية تشمل على إيجابيات الطرق المتبعة، من أجل تنمية هذه المهارة لطلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق أغراض الدراسة، أجرى ثلاثة أنواع من الدراسات : الأولى نظرية، والثانية وصفية، توصل إليها من خلال استجابات ١٨ خبيراً من خبراء المناهج و١٤ مؤلفاً من مؤلفيها، وقام بتحليل كتب الجغرافيا، وطبق اختبار مستوى التفكير الناقد على ٢٤٠ طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، وأما النوع الثالث فتجريبية طبق فيها ما اقترحه على ١٢٠ طالباً وطالبة استخدم فيها استبانات يُجاب عليها بنعم أو لا، واختبارات خاصة بالتفكير الناقد، واختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع اختيار من متعدد، وكذلك أداة قياس اتجاهات نحو مادة الجغرافيا، خاصة الاتجاه نحو التفكير الناقد، شملت الأبعاد التالية : أهمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، طبيعة التفكير الناقد، مكوناته، طرق تدريسه المباشرة، وجوانب التعلم الأساسية فيه.

ومما توصلت إليه الدراسة عدم مراعاة كتب الجغرافيا الحالية لمهارات التفكير الناقد، وعدم تطرق محتواها إليه، وعدم مراعاتها تحديد المعايير الضرورية للتعرف على التفكير الناقد، عدم مرافقة المحتوى مصادر تعلم أخرى، عدم تقديمها أنشطة إضافية فردية تساعد الطالب على اكتساب التفكير الناقد، وعدم أخذ مؤلفي الكتب والخبراء جوانب مهارات التفكير الناقد بالحسبان عند وضعهم أساليب تقويمية لهذه المهارة، وعدم إرشاد المعلم لإتباع الأساليب

المناسبة في التقويم للكشف عن هذه المهارة، وعند تطبيقه الطريقة التجريبية المقترحة جاءت النتائج لصالحها، كذلك أكسبتهم اتجاهات إيجابية نحو مادة الجغرافيا.

وأجرت الصباغ (١٩٨١) دراسة هدفت إلى تقويم أهداف مادة التاريخ في المملكة العربية السعودية في المرحلة المتوسطة للبنات، شملت عينة الدراسة ٢١٩ طالبة و٤٠ معلمة واستخدمت استبانتين وجهت الأولى للمعلمات، وتكونت من عشرين سؤالاً، والثانية للطالبات مكونة من ٢٤ سؤالاً، ومن النتائج التي توصلت إليها : عدم وجود وعي كامل عند المعلمات والطالبات بالأهداف الأساسية لمبحث التاريخ، وعدم ارتباط سلوك المعلمات داخل الصف بالأهداف المرغوب فيها لتحقيقها لدى الطلاب، وعدم تلبية الأهداف لحاجات الطالبات، وعدم انسجامها مع ميولهن، كذلك عدم متابعتهن للتطورات التاريخية.

كما أجرت شمس الدين (١٩٨٩) في مصر دراسة هدفت إلى قياس الجانب المعرفي لأهداف تدريس التاريخ للصف الثالث الاعدادي، وأعدت إختباراً تحصيلياً طبّقته على ١٥٠ طالباً وطالبة، وكشفت الدراسة أن تحصيل الطالبات لأهداف المجال المعرفي متوسطة، ويتناسب تحصيلهم عكسياً مع مستوى الأهداف، وأكدت ضرورة الاهتمام بمدرسي مادة الإجتماعيات، وتدريبهم على صياغة الأسئلة، واستخدام الأساليب الحديثة في التدريس، ووضع أدلة للمعلمين، والاهتمام بتطوير مادة التاريخ، وضرورة الابتعاد عن الأسلوب التلقيني الإخباري، والتوازن بين مستويات الأهداف المختلفة، وضرورة اشتماله على اختبارات موضوعة لقياس الأهداف من المستويات العليا، والاهتمام بالمبادىء، والتعميمات، والتقويم المستمر.

وهدفت دراسة مبارك (١٩٩٢) في مصر إلى معرفة دور مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطلاب بعد ثورة يوليو (تموز) ١٩٥٢، وذلك بالتعرف على القيم اللازمة لهم في ضوء

التطورات التي مرت على المجتمع المصري منذ تلك الثورة، ومدى توافرها في كل من الأهداف، ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية. اشتملت عينة الدراسة على نوعين : الأول تحليل أهداف ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للصفوف السابع، الثامن والتاسع بمصر كما وردت في الكتب المقررة للعام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩، أما النوع الثاني فتم تطبيق مقياس للقيم الاجتماعية على ١٨٥ طالباً وطالبة من الصف السابع الأساسي قبل دراسة المناهج سابقة الذكر، وعلى نفس العدد من طلاب الصف التاسع بعد دراستها، أظهرت الدراسة أن نسبة الجمل التي تحتوي قيماً لا تزيد على ١٠٪، وعدم وجود توازن في توزيع الأهداف حسب مستوياتها، وأما المحتوى فيتضمن عدداً قليلاً من القيم خاصة كتب السابع، والثامن ولاحظ اختلاف نسبة المحتوى المناسب لكل قيمة، فقد وردت بعض القيم كثيراً مثل : التعاون، الحرية، التضحية، الشجاعة والشوري.

كما أظهرت عدم نمو القيم لدى الطلاب، وعدم شعور المعلمين بأهميتها، وأظهرت عدم معرفة معظم مؤلفي الكتب المدرسية الطريقة السليمة التي تتم بوساطتها تضمين القيم الاجتماعية للكتب الدراسية، وعدم توفر الأنشطة الصفية واللاصفية التي تساعد على تنمية القيم، وعدم وضوح الأساليب التكاملية في تنظيم محتوى المنهاج، وشيوع الطرق التقليدية في التدريس.

وفي البحرين أجرى عبداللطيف (١٩٩١) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى تمثل طلبة المرحلة الاعدادية في مدارس التعليم العام لمجموعة من المفاهيم التي يتضمنها منهاج التربية الاجتماعية، وأجرى الدراسة على ١٠٨٠ طالبة وطالباً مناصفة بين الجنسين، واستخدم أداة مكونة من جمل تمثل مواقف حياتيه يعيشها الطالب بحيث تغطي المواضيع والأهداف، وخصص لكل مفهوم ثلاث فقرات، ولكل فقرة ثلاثة أبعاد، يختار الطالب ما يناسبه، وقام بتحليل الأهداف العامة للتربية الوطنية المقررة، وركز على المفاهيم ذات الطابع التطبيقي في الحياة ومنها : التعاون، العدالة، النظام، المسؤولية، الولاء، الحرية، الوطنية،

الإنتماء والمساواة، ودلت النتائج على ارتفاع نسبة تمثل بعض المفاهيم : كالولاء، والحرية، والعدالة، وعدم تمثل الطلاب لمفاهيم أخرى كالوطنية، والانتماء، كما وجد فروقاً في تمثلها لصالح مستوى التعليم العالي، والصف الأعلى وارتفاع مستوى تعلم الوالدين.

وأجرى لف (Love, 1991) دراسة هدفت إلى معرفة دور وثيقة المنهاج في تلبية حاجات طلاب من خلفيات ثقافية مختلفة في المجتمع الأمريكي، خاصة عندما تعرض مجتمعهم لتطورات مختلفة في الثمانينات من القرن العشرين، واحتوت المناهج التي طبقت على تلك التغيرات، واستطلع آراء ١٨٤ معلماً ومعلمة في خمس مدارس بدأت بتطبيق البرنامج المذكور، وكشفت الدراسة عن رغبة المعلمين في التعرف على طلبتهم من حيث تنويع خلفياتهم الثقافية، وضرورة تنويع الأهداف، وتعديل المنهاج وفقاً لحاجاتهم.

وأما الدراسة التي أجريت لغرض معرفة معايير أسس وأولويات أهداف منهاج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن، تلك التي أجراها أبو حلو وخريشة (١٩٨٨)، استطلع فيها آراء ١٢٣ معلماً، و٦١ مشرفاً تربوياً، طبقا استبانة مكونة من ٤٠ فقرة، وأظهرت النتائج تساوي تقديرات كل من المعلمين والمشرفين التربويين لأسس أهداف منهاج التربية الاجتماعية والوطنية، وتوصلا إلى انخفاض نسبة مراعاتها في البرامج الحالية، واتفقا على أهمية ارتباط الأهداف بفلسفةالتربية وكذلك الإهتمام بطبيعة المجتمع المتعلم، وأن تشتق من كافة فروع العلوم الاجتماعية، وأن تكون متنوعة وواقعية وحاثة على التفكير وصياغتها سلوكية وأن تتصف بالوظيفية بحيث تكسب الطلاب بعض الكفايات التي يحتاجونها في حياتهم اليومية.

ويمكن للباحث من خلال استعراض أدوات الدراسات التقويمية لأهداف المنهاج ملاحظة تركيزها على : مدى تنوع الأهداف، ومدى ارتباطها بفلسفة التربية للبلد الذي تطبق فيه، ومدى ارتباطها بأهداف المرحلة التي سيدرس

المنهاج فيها ومدى ارتباطها بأهداف التربية الاجتماعية والوطنية بشكل عام، ومدى مراعاتها لطبيعة المتعلم والمجتمع وكذلك وضوحها وماهيتها وصياغتها السلوكية، ومدى مراعاتها للفروق الفردية ومدى تركيزها على تنمية التفكير لدى الطلاب وغيرها.

دراسات تقويم الكتاب :

تناولت هذه المجموعة من الدراسات الكتاب المدرسي إما تقويماً أو تحليلاً، ومنها ما تناول جميع كتب الدراسات الاجتماعية، ومنها ما تناول بعضها كالتاريخ والجغرافيا، فقد أجرى الشقران (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن، ولتحقيق المعايير التربوية في محتواه، ومدى تحقيق المعايير الفنية في إخراج الكتاب، ومعرفة وجهات نظر معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصف المذكور للمعايير التي يفترض توافرها في الكتاب من حيث إخراجه ومحتواه، ومدى اشراكية الكتاب للطالب ومستوى مقروئيته وللإجابة عن السؤال الأول حلل الباحث الكتاب المذكور، وأما لاجابة السؤال الثاني فقد أخضع الكتاب للتقويم في ضوء المعايير الخاصة بالاخراج الفني للكتاب وشكله الجيد، وأما عن السؤال الثالث فقد صمم استبانة شملت المعايير الفنية التربوية التي يفترض توافرها في الكتاب الجيد ووزعها على ١٠٠ معلم ومعلمة من معلمي الصف الخامس الأساسي وأما عن السؤال الرابع فاستخدم طريقة رومي (Romey's Formal) لتحديد مدى اشراكيته وأما عن السؤال الخامس فاستخدم اختبار كلوز(Close-Test) لقياس مستوى مقروئيته. ومما توصل إليه مناسبة محتوى الكتاب وإخراجه للطلاب، وخلوه من الأخطاء العلمية والطباعية، وجاء في عرض المادة فيه مراعياً البنية المنطقية لها وأما أسئلته فمتنوعة، ومراعية لمجالات الأهداف الثلاثة، وانسجام الأهداف مع المحتوى، واحتوائه على حقائق واستنتاجات لكن درجة سماح الكتاب للطالب بالمشاركة غير مناسبة، إذ يضعه

في مستوى الإحباط، ونسبة قليلة فيه تضعه في مستوى التعلم الذاتي.

وأجرى أبو حلو (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى تحليل كتب التربية الاجتماعية المقررة للصفوف الرابع، الخامس، السادس الابتدائي في الأردن من الجوانب التالية : خصائصها العامة، الأهداف التي سعت لتحقيقها، مجالات محتواها، نوع التصميم المتبع في بناء محتواها، مدى التزام تنظيم خبراتها بالتتابع والاستمرارية، مدى وظيفية الوسائل، والأنشطة، وطرق التقويم الواردة فيها. ولأغراض الدراسة صمم أداة مكونة من عشرة أسئلة تتعلق بالجوانب التي أراد دراستها، ثم حلل محتوى الكتب الثلاثة، ومما توصل إليه عدم تأليفها على أساس حاجات الفرد والمجتمع، وعدم تجريبها قبل إقرارها، وعدم وجود مواد إضافية لها، وعدم ذكرها لكيفية مساهمتها في تحقيق أهداف المرحلة الأساسية ما عدا كتاب الصف الرابع، وعدم ترجمتها الأهداف العامة، لأهداف سلوكية تعليمية، كما أنها تخلو من الفهارس الخاصة بالوسائل والأنشطة، وتوصل إلى أن كتاب الجغرافيا يشكل المحور الأساسي لكتاب الصف الرابع، بينما يمثل التاريخ المحور الأساسي لكتابي الصفين الآخرين، كذلك اتصاف تنظيم خبراتها بعدم مراعاة الاستمرارية، وعدم الترابط، وعدم تنوع الوسائل الواردة فيها، كما أنها تركز على الأسئلة المقالية والموضوعية، كذلك ركز كتاب الصف الرابع على التقويم التكويني والختامي بينما اقتصر التقويم في الكتابين الآخرين على الختامي فقط.

كما أجرى الخوالدة (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى تقويم كتب الاجتماعيات للمرحلة الإعدادية في الأردن، وتحليلها، واشتملت عينة الدراسة على الكتب الستة المقررة للصفوف الإعدادية في مبحث الاجتماعيات، واستخدم المسح الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وطور لهذا الغرض أداة خاصة سميت نموذج التقييم التحليلي لمحتوى كتب الاجتماعيات في المرحلة الإعدادية في الأردن، اشتمل النموذج على إثني عشر سؤالا تتعلق : بشكل الكتاب وميكانيكية

تأليفه، الأهداف التعليمية للكتب، المحتوى والخبرات التعليمية، أساليب التدريس والوسائل التعليمية الموجودة، أساليب التقويم المتبعة فيها.

أظهرت نتائج الدراسة نقاط ضعف منها : سوء تنظيم الكتب الدراسية، سوء الإخراج الفني للكتاب، عدم اتباع منهجية سليمة في تأليفها، عدم واقعية الأهداف، وعدم إتفاقها مع اهتمامات الطلاب، كما أظهرت الدراسة عدم وظيفية المحتوى بالنسبة للطلاب، والأساليب المتبعة في تدريسها لا تنسجم مع طبيعة مبحث الإجتماعيات، ولا تحفز الطلاب على التعلم الذاتي، وأساليب التقويم الواردة فيها عشوائية، غير منظمة، تهتم فقط بمدى حفظ الطلاب للمادة؛ ولا تهتم بمدى تغير سلوكهم نحو الأفضل، ولا بمدى تحقق الأهداف التربوية لهم، كما أظهرت اختلاف حجم الكتب موضوع الدراسة، رغم تساوي عدد حصصها الإسبوعية، كما أنها لا تشتمل على معلومات عن المؤلفين، وتخلو من إرشادات للمعلمين ،وتركز على مستوى التذكر من الأهداف، وأهدافها غير مترابطة ولا تتصف الخبرات الواردة فيها بالتكامل والتتابع، ولا تهتم بحاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية، والوسائل التعليمية فيها غير كافية، لكنها أظهرت ارتباط الأهداف بفلسفة التربية والتعليم في الأردن، وكثرة الأنشطة، وارتباطها بحياة الطلاب وبيئتهم المحلية.

كما هدفت دراسة عباينة (١٩٨٧) إلى معرفة أسباب عزوف طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي عن مادة الجغرافيا من وجهة نظر المعلمين والطلاب، وأعد لغرض الدراسة استبانة مكونة من ١٠٦ فقرات، اشتملت على خمسة أبعاد توقع أن تكون أسباب العزوف هي : الطالب، المعلم، الكتاب، طرق التدريس، وامتحان الشهادة الثانوية العامة. وأجاب على الأداة ٤٧ معلماً و٤٧٦ طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي الأدبي، ومن النتائج التي توصل إليها : أن عزوف الطلاب يعود إلى كثرة الحقائق الواردة في الكتاب والمطلوب منهم حفظها، وقلة الوسائل المستخدمة فيها، وصعوبة فهم محتوى الكتاب، وكبر حجمه.

كما حلل عبيدات (١٩٨٩) محتوى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي، وذلك باستطلاع آراء ١٠٠ معلماً ومعلمة من مدرسي المادة. واستخدم أداة مكونة من ٦٠ فقرة موزعة على ستة أبعاد : الخصائص العامة للكتاب، مدى إشراكيته للطالب، مستوى مقروئيته، طبيعة محتواه، الوسائل التعليمية، وأخيراً التقويم، توصل إلى نتائج منها : ضعف إشراكية الكتاب للطالب، إذ يقدم المادة جاهزة للطالب، وإنسجام أهداف الكتاب مع محتواه، ودقة مادته العلمية، كما أنها موزعة على الفصلين بالتساوي، وعدم اشتماله على قراءات إضافية، وعلى فهارس بالأعلام، والأماكن والمفاهيم، وعدم اتصافها بالإثارة والتشويق، وعدم مساعدته الطالب على تنمية تفكيره، أما الوسائل التعليمية فيه فمناسبة، ومرتبطة بالمحتوى والأهداف، لكن ينقصها التلوين، والتنويع، كذلك ترتيط الأسئلة الواردة فيه بالمحتوى والأهداف، ومعظمها مقالية، غير أنها لا تراعي الفروق الفردية، ولا تساعد الطالب على التعلم الذاتي، ولا يساعده على استخدام المراجع والمصادر التاريخية.

كما أجرى عبدالله (١٩٩١) دراسة تقويمية لكتب الجغرافيا في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، واشتملت عينة الدراسة على ٦٣٦ طالباً وطالبة و٦٤ معلماً، طوّر لأغراض الدراسة استبانتين، إحداهما للطلاب والأخرى للمعلمين اشتملتا نفس الأبعاد المتمثلة في : الشكل العام للكتاب، وإخراجه الفني، محتواه، لغته، أسلوب عرض الوسائل التعليمية، أسئلة التقويم الواردة فيه. ومن النتائج التي توصل إليها : إفتقار الكتاب للغلاف الجيد المتين، وعدم جاذبيته، وعدم مناسبة عدد الحصص المقررة له مع حجمه، عدم مراعاته البيئة المحلية ونشاطاتها، وعدم اهتمامه بالتطورات العلمية، وعدم إبرازه مفاهيم كل وحدة، وكثرة الحشو، والتكرار، وعدم وضوح مصطلحاته، وعدم حث أساليب عرضه الطلاب على المطالعة، والتعلم الذاتي، والتفكير، عدم حداثة البيانات الواردة فيه، وعدم وضعها في المكان المناسب لها،

وعدم جاذبية الوسائل المستخدمة، وعدم كفايتها وتنوعها، وتركيز الأسئلة الواردة على قياس مستوى التذكر، بشكل عام جاءت تقديرات المعلمين والطلاب لجميع الأبعاد متوسطة.

وهدفت دراسة الدجاني (١٩٩٣) إلى معرفة الأفكار والمبادىء الصهيونية التي ضمنتها إسرائيل مناهج ،كتب الاجتماعيات، بهدف صياغة عقول طلابها كما تريد، فقامت بتحليل كتب التربية الاجتماعية لصفوف المرحلة الالزامية ومما توصلت اليه: التناقض بين ما تدعو اليه المناهج الاسرائيلية، والمهام الأساسية للتربية كما نص عليها ميثاق اليونسكو، كما أنها تتناقض مع الأهداف المعلنة للتعليم في إسرائيل، وازدحام الكتب بالأفكار التي تدعو إلى كره العرب والمسلمين والنصارى، وتنمية الروح العسكرية لدى اليهود، وإظهار اليهودي متفوقاً على غيره.

وأجرى سكيكر (١٩٨٨) دراسة هدفت تحليل محتوى مناهج كتب الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية في سوريا، ومدى اهتمامها بالتربية البيئية، والتعرف على اتجاهات الطلاب نحوها، حلل أهداف ومحتوى هذه الكتب، متبّعاً المنهج التحليلي الوصفي، لتحقيق الفرض الأول من الدراسة، وأما لتحقيق الفرض الثاني فقد استطلع أراء ١٩٨ طالباً وطالبة ، ومما توصل إليه : قلة نسبة تواجد المفاهيم البيئية فيها، وظهرت مبعثرة في الكتب، كما أظهرت اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو المفاهيم البيئية.

وأجرت الجزار (١٩٨٩) دراسة هدفت الكشف عن مدى توافر فكرة التفاهم الدولي في محتوى منهاج التاريخ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر، ومدى توافر الاتجاهات المتعلقة بهذه المفاهيم لدى معلمي التاريخ، وما التصور المقترح لمنهاج التاريخ للحلقة الثانية من حلقات التعليم الأساسي الذي يراعي الأسس التي تقوم عليها فكرة التفاهم الدولي، وما أثر تدريس وحدة من هذا المنهاج على مفاهيم الطلاب، علماً أن الوحدة متضمنة فكرة التفاهم الدولي.

حللت كتب التاريخ للصفوف السابع، الثامن والتاسع الاساسي، واستخدمت المنهج التاريخي في الإطار النظري للدراسة، والمنهج الوصفي لبناء المعيار، ووضعت تصوراً مقترحاً في بناء وحدة متضمنة المفاهيم هدف الدراسة، كذلك صممت أداة لقياس اتجاهات المعلمين نحو فكرة التفاهم الدولي، في أهداف التاريخ، وتفاوت نسبتها من موضوع لآخر ضمن الكتاب الواحد، فبينما تخلو منها الوحدات التي تتحدث عن البيئة والانسان، وتوصل إلى اختلاف نسبة تواجد المفهوم بين كتب الصفوف الثلاثة.

كما أجرى لطفي (١٩٨٩) دراسة تحليلية لمحتوى الدراسات الاجتماعية للمرحلة الاعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة بهدف معرفة القيم السياسية والثقافية، والاجتماعية والاقتصادية، والعسكرية، والدينية، والذاتية، والادارية، والاخلاقية، والأمنية، والتنظيمية. حلل الكتب المقررة لتلك الصفوف وجد ٣٤٤ قيمة فيها وصنفها إلى قيم مرغوبة فيها، ومرغوب عنها، وتوصل إلى أن أكثر القيم تواجداً السياسية، ثم الثقافية، فالاقتصادية، فالعسكرية، فالدينية، فالاجتماعية، وأقلها الأخلاقية، والأمنية، ووجد تكراراً لبعضها كالسياسية، ونمط الحكم، السيادة، والنفوذ، والسلطة.

وأما دراسة هوج (Hoge, 1986) فهدفت إلى معرفة كيفية استخدام المعلمين لكتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة، ومعرفة مشاكل الطلاب الدراسية الناجمة عنها، وكيف يمكن تحسينها وقد لاحظ الاهتمام المتزايد بالكتب منخفضة التكاليف، والاعتماد الكلي عليها، بحيث تشمل هذه الكتب على الدراسات المطلوبة والواجبات معاً بالإضافة إلى إشتمالها إرشادات للمعلمين مما يحرم الطالب من اكتساب خبرات أخرى من خارجها، لذلك لا بد من توجيه الطلاب نحو كتب إضافية، وإرشاده لمصادر التعلم أخرى؛ كالأفلام والرحلات. ومما توصل إليه أن أهم مشكلتين تواجه الطلاب عند استخدام الكتب المدرسية : صعوبة محتواها، وضعف خلفية الطلاب في

الدراسات الاجتماعية. ورغم معرفة المعلمين بها إلاّ أنهم عاجزون عن حلها، تكمن صعوبة المحتوى في صعوبة فهم الطلاب للمصطلحات والمفاهيم الاجتماعية، وصعوبة الاسماء الأجنبية، وصعوبة تصور الطلاب للبعدين الزماني والمكاني، واقترح حلولاً منها : وضوح الأهداف، التحضير المسبق من قبل المعلمين والطلاب، والاستعانة بدليل المعلم، والارشادات الموجودة في الكتب، وأن يتعرف المعلمون على الخبرات السابقة لطلابهم، والاستفادة من البيئة المحلية، والأحداث الجارية، وتنويع الأساليب والوسائل، وإثراء غرفة الصف بها وتحويلها لمعرض وسائل دائم، والاستفادة من مكاتب السياحة وشركات الطيران، واستخدام المراجع والمصادر الأخرى، كذلك يمكن للمعلم تقسيم طلابهم حسب قدراتهم القرائية، وتقسيم المادة بين الطلاب، أو نقلها لهم بلغتهم الخاصة والحث على التعليم التعاوني، والاستفادة من الرحلات وغيرها.

كما أجرى سترايرر (Stryer,1971) دراسة هدفت إلى تقويم كتب الدراسات الاجتماعية المدرسية في المرحلة المتوسطة الدنيا في منطقة أوتاوا بكندا وذلك من ثلاثة أبعاد : معرفة أنواع العلوم الاجتماعية التي تمثلها هذه الكتب، ومعرفة التسلسل الزمني للفترات التاريخية التي تناولتها هذه الكتب، ومعرفة فيما إذا كانت هذه الكتب محايدة أم لا. واختار لأغراض الدراسة سبعة معلمين أختاروا ١٥٪ من محتوى كتب مدرسية مقررة بواقع ٥٪ من كل كتاب وكانت نتائج الدراسة باتفاق جميع المعلمين تمثل البعد الأول ٨٠٪ مما يجب أن يكون والثاني ٩٠٪ والثالث ٥٥٪.

وأما دراسة وانج (Wang, 1973) فهدفت إلى رصد التغيرات التي حدثت لمناهج الدراسات الاجتماعية، في المرحلة الثانوية في الصين للفترة ما بين (١٩٢٩-١٩٤٩)، وحلل منهاج عام ١٩٣٢ ومما توصل إليه أن المنهاج لا يرتبط بالنمو العقلي للطلاب، وأن المحتوى واسع، ولا يشكل تحدٍ لعقولهم، وينقصه التسلسل، والتتابع خاصة في بناء محتوى الجغرافيا، وبعض وحدات التاريخ

فوق مستوى الطلاب.

وأما دراسة سيفاتمورن (Sevatmorn, 1976) فهدفت إلى تقويم برامج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في تايلاند – جنوب شرق أسيا- من خلال معرفة اراء المعلمين، واتجاهات الطلاب نحوها، وشملت عينة الدراسة ٤٨٠ معلماً، و٥٧٦ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية وغطت الدراسة جميع أقاليم تايلاند، ومن النتائج التي توصل إليها : وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحوها، بينما يرى كثيرٌ من المعلمين ضرورة تطويرها أو تغييرها.

وهدفت دراسة باركر (Parker, 1988) إلى معرفة أهمية توافر مادة العقيدة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة، ومما دفعه لهذه الدراسة : كثرة المناقشات التي تدور في الصفوف حول الأديان رغم توفر مادة دراسية لها في الكتب المدرسية المقررة، وكذلك ما أظهره تقرير هيئة تطوير المناهج في الولايات المتحدة من عدم تدريس بعض الحقائق الدينية. أظهرت الدراسة أهمية توفر مادة دينية في كتب الدراسات الاجتماعية، وأدت هذه الدراسات إلى أخذ المعتقدات الدينية بعين الاعتبار عند وضع الكتب المدرسية المقررة وسبق ذلك أن أعادت لجنة التربية بولاية كليفورنيا سنة ١٩٨٧ صياغة الكتب المدرسية المقررة في الدراسات الاجتماعية وتضمينها بعض المواضيع في العقيدة.

وللوقوف على معرفة ما يقدم للطلاب من فروع الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الامريكية أجرى رزنجر (Risinger, 1992) دراسة على ما يقدم للطلاب من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وصنفها بما يلي :

أولا : التاريخ، لتأكيد الجميع على دراسته، كما أنه يمكن أن يعطى من خلال مواد أخرى، ويركز على أهمية دراسة تاريخ جميع الشعوب لما لها من علاقات بين بعضها خاصة وأن الشعب الأمريكي ينحدر من شعوب شتى -أمة الأمم- ويرى ضرورة تحليل الأحداث لا مجرد ذكرها، والتمييز بين الحقيقة ووجهات النظر.

ثانيا : الجغرافيا، زاد الاهتمام به بعد العقد السادس من القرن العشرين لأهميته في توضيح العلاقة بين الانسان والبيئة، وأهمية دراسة المكان والزمان، والاهتمام بالبيئة المحلية للمتعلم، وفهم الهجرات السكانية، ودراسة الأقاليم الطبيعية في العالم، والعلاقات المتبادلة بينها، والتركيز على الجغرافيا المشتركة التي تجمع أكثر من أقليم.

ثالثاً : استخدام الأدب والقصص لتدريس التربية الاجتماعية خاصة في المرحلة الابتدائية والتي تربط الأدب بالحياة الاجتماعية.

رابعاً : طبيعة المجتمع الأمريكي من حيث تنوعه، واختلاف أصول سكانه، لذلك ركز على الأهداف الوطنية والتي تعمق الوحدة الوطنية.

خامساً : الحضارة الغربية وخاصة حضارة أوروبا وامريكا.

سادساً :الاهتمام بالقيم والأخلاق خاصة ما يتفق وقيمهم كالفردية والحرية وغيرها.

سابعاً : الاهتمام بدور الدين في الحياة والاحداث الجارية وبخاصة بعد تجاهله لفترة رغم أثره الواضح في كثير من الأحداث التي تجري في العالم مما يساعد الطالب على تفسير أسبابها.

ثامناً : الاهتمام بالقضايا المثيرة للجدل لتنمية الحياة الديموقراطية، والتفكير الناقد، ومساعدة الطالب على تعلم صنع القرار بنفسه، ويقولون هنا أن تاريخا يدرس بلا قضايا مثيرة للجدل ليس تاريخاً.

تاسعاً : التعمق بدراسة بعض القضايا، لصعوبة تدريس جميع ما يحدث في سنة معينة، كذلك الاستفادة من المصادر والمراجع.

عاشراً : الكتابة، ليتعمق الطلاب فيما يكتبون كما قد يستفيد المعلمون من كتابات الطلاب.

وأما الدراسات التي تناولت دليل المعلم فقد تناولته على أساس أنه أحد قضايا المنهاج، وقد استعرض الباحث بعضها ومنها دراسات الروسان (١٩٨٦)

والخوالدة (١٩٨٦) وشمس الدين (١٩٨٩) وموفت (Moffet, 1983) وهوج (Hoge, 1986) والتي أشارت نتائجها إلى أهمية وجود دليل للمعلم واعتبروا عدم وجوده مشكلة مهمة في المنهاج، وكذلك دراسة عدس (١٩٩٢) الذي اعتبر الدليل أحد بنود استبانته وأظهرت دراسته حرص إدارات التعليم في الدول التي أجريت عليها الدراسة على وجود دليل للمعلم قد يضعه المعلم نفسه أو المشرف التربوي أو واضع المنهاج.

ويمكن للباحث من خلال استعراض أدوات الدراسات التي تناولت تقويم محتوى المنهاج والكتاب المدرسي ودليل المعلم أنها ركزت على الجوانب التالية : مدى ارتباط الأهداف بالمحتوى، ومدى وظيفيته، ودرجة مساعدته في تحقيق الأهداف المتنوعة، ودرجة مراعاته لطبيعة المجتمع الذي جرت فيه الدراسة، وحداثة معلوماته ودقتها العلمية، ومدى مراعاتها للفروق الفردية، وأما فيما يتعلق بالاخراج الفني للكتاب فركز على ما يلي :الشكل العام له من ناحية جودة طباعته، وقوة غلافه، وجودة الورق المستخدم فيه، وسلامة لغته املائياً ونحوياً، ومدى جاذبية الرسوم والصور والوسائل المستخدم فيه ومناسبة حجمه للزمن المخصص له، ومناسبة توزيع وحداته على الفصلين الدراسيين للعام الدراسي، ومستوى مقروئيته وإشراكيته، وأما فيما يتعلق بالتقويم فركزت أدوات الدراسات التي تمت مراجعتها على : مدى تنوع الأسئلة، ومدى ارتباطها بعناصر المنهاج الأخرى، ومدى مراعاتها للفروق الفردية، وعدالة توزيعها على جميع مستويات الأهداف، ومدى الاهتمام بالتقويم التكويني والختامي، ومدى مساعدة أسئلة الكتاب على توضيح جوانب القوة والضعف فيه.

الدراسات التقويمية المقارنة :

تناولت هذه الفئة من الدراسات، تلك التي أجريت لمقارنة مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في بعض الدول سواء من حيث أهدافها، أو محتواها، أو أساليبها، أو تقويمها لأهداف المنهاج. أجريت بعضها للمقارنة بين

ما يطبق في الأردن وما يطبق في دول أخرى، وبعضها تناول ما يطبق في فلسطين، وبعضها أجرى مقارنة بين مجموعة من الدول العربية.

ومن الدراسات التي أجريت للمقارنة بين الأردن وغيرها، دراسة أبي الذيابات التي أوردها الخياط (١٩٨٨) والتي هدفت إلى المقارنة بين مناهج التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية في كل من الأردن، وانجلترا، وويلز، ومن النتائج التي توصل إليها : إعتماد المناهج الأردنية على الطرق التقليدية في عرضها وإفتقارها للأساليب الحديثة في التدريس والتجديد.

ومنها دراسة عدس (١٩٩٢) المسحية التي هدفت إلى معرفة أسس مناهج المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في الوطن العربي، ومعرفة واقعها في بعض أقطاره من حيث مفهومها، وأسسها الفلسفية والنفسية، وكيفية بنائها ومن يقوم بذلك، ومقارنة مناهج التربية الاجتماعية بغيرها من المناهج الأخرى، والتعرف على طريقة تقديم المنهاج للطلاب، وطريقة تأليف الكتب، وشروط مواصفات إعدادها، وإخراجها. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم أداة مكونة من أربعة عشر بنداً تشمل على ما يلي : واضع المنهاج، الشروط التي يفترض أن تتوفر في واضعه، درجة مراعاة الأسس المختلفة عند بنائها، طريقة تقديمها، أسلوب تحديد مكوناتها، طريقة ترتيب مفردات المنهاج لكل صف، الوقت المخصص له، الجهات التي تمتلك حق التعديل عليه، وطريقة تدخلها، دليل المعلم والكتاب المدرسي، استجابت للدراسة الدول التالية : الأردن، مصر، السعودية، عُمان، الامارات المتحدة، البحرين، الكويت، المغرب، سوريا، العراق، وأخيراً قطر. أظهرت النتائج اهتمام جميع الدول العربية التي استجابت للدراسة بمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية، ومراعاتها الأسس المختلفة للمنهاج عند وضعه، واشتقاق مادته من التراث الوطني والعربي والاسلامي، ومن المؤلفات المحلية، والعربية والأجنبية، كما أظهرت الدراسة مشاركة المشرفين والمختصين في التربية وعلم النفس، أصحاب القرار في مركز الوزارة عند وضعها،

ويشترط في واضعيه الخبرة، والمعرفة، والتخصص، وهنالك شبه إجماع بين هذه الدول على أن عناصر منهاج التربية الاجتماعية والوطنية مكونة من الأهداف، المحتوى، النشاطات المرافقة، وسائل التقويم، طرق التدريس، القراءات المكملة، المراجع، والمصادر، وتختلف هذه الدول فيمن يراجع المنهاج بعد وضعه، فقد يتم في بعضها من قبل موظف وزارة التربية والتعليم، وليس من قبل فريق من المختصين كما دلت الدراسة على عدم وجود فترة زمنية محدودة لتجريب المنهاج قبل تعديله أو تطويره، كما أظهرت الدراسة حرص إدارات التربية على وجود دليل للمعلم قد يضعه واضع المنهاج، والمشرفين، وبعض المدرسين، ويتم تأليف الكتب في بعضها عن طريق التكليف، وبعضها عن طريق المسابقات، بعد وضع مواصفات ومعايير لها.

ومن الدراسات التي أجريت للمقارنة بين ما يطبق في فلسطين وغيرها دراسة أبو سنينة (١٩٧٦) التي هدفت إلى معرفة القيم الموجودة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية التي تقدم للطلبة العرب واليهود في فلسطين، والمقارنة بينها لمعرفة مدى الاتفاق والاختلاف بينها.

ولغرض الدراسة حللت كتاب «مدنيات إسرائيل» المقرر للطلبة العرب هناك من الصف الرابع الابتدائي وحتى الثامن، وكتاب «هذه بلادي» المقرر للطلبة اليهود ابتداءً من الصف الخامس الابتدائي، وقارنت بينهما، ومن النتائج التي توصلت إليها : التركيز على تنمية الاتجاهات الايجابية للطلبة اليهود كالشعور بالاستقلال، والاستعلاء، والاعتداد بالنفس، وحب التملك، والسيطرة، والعدوان، بينما يركز على إعطاء الطالب العربي ما يغرس لديه قيماً سلبية مثل الخضوع، والتلقين، والاندماج مع الجماعة، كما أظهرت الدراسة التأكيد على تفوق اليهود على غيرهم وكذلك ارتباطهم بفلسطين منذ القدم.

ومنها دراسة عطاري (١٩٧٧) التي هدفت التعرف على التربية اليهودية في فلسطين وخارجها لدى يهود الشتات -الدياسبورا-، ودور التربية في

استمرارية اسرائيل، اتبع منهجاً مسحياً لبعض الكتب التي تدرس في إسرائيل، وتحليلاً لبعض كلمات زعمائهم حول التربية اليهودية، فتوصل إلى أن من أهم أهداف التربية عندهم : رسم المستقبل لليهود، وكأنه مفعم بالأمن والسلام واستشهد بما قاله كلاتزمان -أحد زعمائهم- في معرض حديثه عن دورالتربية في اسرائيل، الذي يرى أن الأسلحة تؤمن السلام لهم على المدى القريب، بينما تؤمن المدرسة والجامعة السلام على المدى البعيد، ويضيف بأن التربية من أهم مستلزمات الوطن، ومن النتائج التي توصل إليها : إن من أهداف تربية اليهود في الخارج : تأصيل اليهودية بينهم، وتأكيد الشخصية اليهودية وقوة عبقريتها، والهجرةإلى فلسطين، أما أهدافها في الداخل : فغرس الولاء والانتماء، وتلقين الطلاب التاريخ اليهودي، والاهتمام بالبحث والتحليل والاستنتاج، وتعميق المشاعر اليهودية لديهم، والاهتمام بعاداتهم وثقافتهم، وتعميق الاعتقاد بالدور الرئيسي لليهود في الحضارة، والاستعداد لخدمة اليهودية، كذلك الاهتمام بالتفكير الناقد، وأن أهداف اليهود تتحقق بوساطة اليهود داخل فلسطين وخارجها، ويدرس الطالب اليهودي : التاريخ اليهودي القديم، تاريخ اليهود في الخارج -الدياسبورا-، وتاريخ دولة اسرائيل، (وعدد حصص الاجتماعيات سبع حصص).

كما أجرى القيمري (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى معرفة ما حذفته إسرائيل، وما أضافته إلى كتب الاجتماعيات للمرحلة الثانوية في مدارس الضفة الغربية بعد احتلالها عام ١٩٦٧، وحلل ما يُدرس هناك وما يدرس في الأردن لنفس الصف، وقارن بينها، ومن النتائج التي توصل إليها : قيام إسرائيل بتغيرات في كتب الاجتماعيات شملت أربعة محاور : الوحدة العربية الاسلامية، والصهيونية واليهودية، الاستعمار الأوروبي، وتقدم المجتمع العربي، ولدى المقارنة بين الصورة التي تحاول إسرائيل رسمها في ذهن الطالب العربي في الضفة الغربية عن العرب واليهود من خلال كتب الاجتماعيات مع نظيرتها الموجودة في الأردن عن

العرب اليهود خاصة وجد هنالك اختلاف، إذ تهدف اسرائيل إلى طمس الهوية العربية الفلسطينية، وتشويه أذهان الطلبة العرب خاصة في تاريخ المنطقة العربية المحتلة وحدودها.

ومنها دراسة زغلول (١٩٩٢) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في كل من الضفة الغربية واسرائيل في تحقيق الأهداف التربوية، وما هي هذه الأهداف المنشودة، وما مدى استخدام منهاجي التاريخ في كل منهما لأساليب التقويم، والوسائل المعينة، وما هي نظرة المنهاجين لبعض القضايا؛ كالقضية الفلسطينية، الصراع العربي -الاسرائيلي، الكيان الاسرائيلي من وجهة نظر المنهاج الأردني، والشعب الفلسطيني من وجهة نظر المنهاج الاسرائيلي، وقضية تهجير الشعب الفلسطيني عام ١٩٤٨. حلل كتب الاجتماعيات في كل من الأردن وفلسطين حيث تدرس الكتب الأردنية في الضفة الغربية. ومن النتائج التي توصل إليها : اشتمال المناهج في الضفة الغربية على موضوعات إجبارية، تشمل تاريخ العرب قبل الاسلام، والعصر الاسلامي الوسيط والحديث، وتاريخ الحضارة الغربية والعالم المعاصر، وأفرد كتاباً خاصاً للقضية الفلسطينية، لكن اسرائيل منعت تدريسه في الضفة الغربية بعد احتلالها عام ١٩٦٧م. ويلاحظ قلة اهتمام مناهج الأردن بالقضايا العربية المعاصرة. كما أظهرت الدراسة توازناً بين مستويات الأهداف المختلفة للتاريخ من معرفيه، واتجاهات وطنية، وقومية، وإسلامية، وإنسانية، وينقصها الحداثة والوسائل.

أما فيما يتعلق بالمنهاج الاسرائيلي فيقسم المحتوى إلى إجباري، واختياري، يشمل الإجباري : دراسة التاريخ اليهودي والاسرائيلي حتى العصر الحديث، الصهيونية، قيام دولة إسرائيل، الصراع العربي الاسرائيلي، حيث يشكل التاريخ اليهودي الجزء الأكبر منه، كما يتناول بعض القضايا العربية لتشويهها كإنكار وجود الشعب الفلسطيني، وتشويه صورة نضاله، أما الأهداف

- فمتوازنة بين المستويات المختلفة مهمتها التركيز على كل ما هو يهودي وصهيوني كحب اسرائيل، وأحقيتها بفلسطين، وشرعية الاستيطان، وتشجيع اليهود للهجرة إلى فلسطين، والوسائل متوفرة فيها، وأساليب التقويم الواردة فيها مناسبة كما وكيفاً. ولم تجب الدراسة عن السؤال المتعلق بمدى تحقيق الأهداف التربوية بوساطة منهاج التاريخ الاسرائيلي بسبب الظروف القائمة هناك كما ادعت الدراسة.

ومن الدراسات التي أجريت للمقارنة بين مناهج بعض الدول العربية دراسة دمعة ومرسي (١٩٨٢) والتي هدفت معرفة المعايير التي يفترض توافرها عند إختيار، أو تأليف كتاب مدرسي من حيث فلسفة الكتاب، ومضمونه، ولغته، وأسلوب عرضه، وإخراجه الطباعي، وتحديد بعض المعايير والمبادىء التي تفيد المعلم عند استخدامه الكتاب المدرسي في عملية التعلم والتعليم، ومن ثم التوصل إلى أداة قياس تقويمية يمكن استخدامها في الحكم على صلاحية الكتاب. قاما بتحليل بعض كتب الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي في كل من السعودية، والعراق، ومصر، وتونس، لمباحث اللغة العربية، والعلوم، والتربية الاجتماعية، درسا هذه الكتب من الأبعاد التالية : الشكل العام للكتاب، وعلاقته بالفلسفة التربوية، علاقة الكتاب بأهداف المجتمع، علاقة الكتاب بحاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم، علاقته بالعمليات العقلية والأدائية، والانفعالية، مدى كفاية التمرينات الموجودة فيها، علاقة هذه الكتب بالواقع الثقافي والاجتماعي في الدول التي تُدرّس فيها، ومن النتائج التي توصلا إليها فيما يتعلق بمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية ما يلي : إختلاف الشكل العام للكتب في الدول التي أجريت فيها الدراسة، وفقاً للأوضاع الاقتصاديةلها، ووجدا تشابها في علاقة الكتب الاجتماعية بالفلسفة التربوية للدولة التي يطبق فيها، كما أن جميعها تركز على التعريف بالمجتمع المحلي، والعربي، والاسلامي، وأخيراً العالمي. وفيما يتعلق بالأهداف تركز مصر على تزويد الطلاب بقدر من

الحقائق عن بلادهم، ومؤسساتهم الاجتماعية، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم، وتنمية عاطفة الولاء، والاعتزاز بمصر، وإبراز دورها القيادي عربياً وإفريقياً، وإدراك أهمية التعاون العربي، ودور العرب في حل المشكلات، بينما تركز السعودية في مناهجها على تاريخها، وجغرافيتها، ثم تاريخ وجغرافية العالم الاسلامي، واستخدام الأسلوب الوصفي المبسط، وربط التاريخ بالجغرافيا، والحاضر بالمستقبل، والاستعانة بالصور والرسوم، والشرح، أما في العراق فيُركز على الولاء للوطن، والتضحية في سبيله، وترسيخ وحدة الأمة العربية، وتنمية الوعي القومي، وإبراز دور الجماهير في صنع التاريخ، وإبراز دور العرب في صنع الحضارة الانسانية، والتركيز على الصراع العربي الاستعماري والصهيوني، والاهتمام بالتاريخ الاسلامي، والتقدم العلمي، والتكنولوجي، أما في تونس فيُركز على تنمية الأصالة الذاتية للطفل، واعتزازه بمجتمعه التونسي، والعربي، والاسلامي. وترتب هذه الدول الكتب إما منطقياً حسب الزمن خاصة في التاريخ، وأحياناً نفسياً وفقاً لحاجات الطفل وميوله، واهتماماته، وبعض الدول تجمع بين الترتيبين، وتستخدم بعض الكتب الاجتماعية وكأنها كتب قراءة عربية ووجدا أن بعض العناوين أعلى من مستوى الطلاب، وقد تتشابه العناوين ويختلف المحتوى كالحديث عن الحروب الصليبية، والدول الحفصية في كتابي الصفين الخامس والسادس الابتدائي في تونس. كما دلت الدراسة على عدم الاهتمام بالتمرينات في كافة الكتب، وتبين أن هنالك علاقة ايجابية بين هذه الكتب والواقع الثقافي والاجتماعي وتوصلا إلى مجموعة من الخصائص والمواصفات للكتاب المدرسي الجيد بشكل عام وركزا على أربعة أمور :

الأول : المواصفات العامة للكتاب المدرسي، وعلاقته بالمنهاج، ومن المعايير التي توصلا إليها: مدى مساهمة الكتاب في إعطاء الطلاب الفرص الوافية للنمو من جميع الجوانب، ومدى مساعدتهم في حل المشكلات، والربط بين المعلومات،

والاتصاف بالعمق، والشمول، والتكامل، ومدى الاطلاع على دليل تأليف الكتاب المدرسي عند وضعه ومدى مشاركة المعلم في اختيار كتب إضافية مساندة للمنهاج.

الثاني : الكتاب المدرسي وتحديث المادة، خاصة مايتعلق بالاحصاءات، ومدى تشجيعه الطلاب على التعلم الذاتي، وافتراض انتهاء كل فصل بملخص له، ومجموعة من الأسئلة والأنشطة المتدرجة من السهل إلى الصعب.

الثالث : عرض المادة التعليمية، إذ يفترض صياغتها بلغة واضحة، وترتيبها بطريقة يسهل على المعلم تنفيذها داخل الصف، وافتراض المزج بين التنظيمين المنطقي والنفسي، والاستفادة من نظريات التعلم الحديثة.

الرابع : الكتاب المدرسي والمعلم : إذ يفترض أن يسهل المعلم ما يقدمه للطلاب كما يضيفا شروطاً أخرى مثل اسم مؤلف الكتاب، وسمعته العلمية، وخبراته ومدى أمانته العلمية، وحياده، ودقته، ومعرفته واقع المجتمع وفلسفته، وأهدافه، كذلك يفترضا الاهتمام بمقدمة الكتاب، وفهرسه، وقدما نماذج عدة لتقويم الكتاب المدرسي.

كما أجرى شلبي (١٩٨٦) دراسة تحليلية هدفت إلى تقويم الأسئلة في كتابي الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي، بمصر والسعودية، وكشف نقاط الضعف فيهما لتحسين نوعيتها، والاهتمام بالأسئلة الواردة فيها، حلل الأسئلة الواردة فيها وقوّمها حسب تصنيف بلوم الأهداف، ومدى توفر الأسئلة الموضوعية فيها، ومن النتائج التي توصل إليها اشتمال أسئلة كتب الجغرافيا بمصر على مستويات خمسة أكثرها من مستوى التذكر، ثم الفهم والاستيعاب، وأقلها التقويم. بينما تشتمل الكتب في السعودية على أربعة مستويات أعلاها التذكر ولا يوجد أسئلة خاصة بالتركيب والتقويم، ويكاد يخلو الكتاب من الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة، وإن وجدت فأكثرها أسئلة حول الرسوم والمسائل، وتتوفر الأسئلة الموضوعية في الكتب المصرية أكثر من السعودية،

وأظهرت النتائج تفوق الكتاب المصري في الأسئلة التي تقيس مستوى التذكروالتطبيق، والتركيب، بينما تفوق الكتاب السعودي، في أسئلة الفهم والتحليل ويخلو الكتابان من أسئلة تقيس مستوى التقويم من الأهداف.

كما أجرى مصطفى (١٩٨٨) دراسة تحليلية لمناهج الجغرافيا في المرحلة الاعدادية في كل من سوريا، والسعودية، والجزائر بهدف المقارنة بين أهداف مفردات منهاج الجغرافيا في الدول الثلاث، وتحديد نقاط الالتقاء والاختلاف بينها، ومدى ارتباط مناهج هذه الدول بمشاكل الأمة العربية بشكل عام، والدولة التي يُطبق فيها المنهاج بشكل خاص، ومدى تركيزها على دراسة القضية الفلسطينية، ومدى تاكيد الجغرافيا على تنفيذ مقررات المؤتمرات العربية، والاتفاقيات الثقافية بين الدول العربية مجتمعة، وبين الدول مجتمع الدراسة نفسها، وصنفت أهداف الجغرافيا إلى ثمان فئات علمية، وطنية وقومية، إقتصادية، وسياسية، اجتماعية وبشرية، إنسانية، علمية، دينية، وبيئية، بينما تضمن المحتوى أنواعاً متعددة من الجغرافيا منها : الطبيعية، البشرية، الرياضية، الاقتصادية، والإقليمية، ومن النتائج التي توصل إليها : إتفاق الدول الثلاث على المجالات الوطنية، القومية، الانسانية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية، وأكثر الاتفاق في المجال العلمي، بينما وجد اختلاف في المجالات الأخرى، وتختلف نسبة الأهداف الوطنية والقومية بين دولة وأخرى فبينما تشكل نسبتها في مناهج سوريا ٤١٪ تصل ١٨٪ في السعودية و ٩٪ في الجزائر، بينما تشكل الأهداف الانسانية ٢١٪ في السعودية، ١٦٪ في سوريا، و٩٪ في الجزائر، أما في المحتوى فيوجد تشابه في مقرر الصف الأول الإعدادي في الدول الثلاث، إذ يشمل جغرافيا عامة، ومن الفروق بينها تركيز السعودية وسوريا على جغرافية الوطن العربي، ودراسة فلسطين، بينما تقل نسبة الاهتمام في هذين الموضوعين في المناهج الجزائرية، وتهتم الدول الثلاث بوضع مواصفات للكتاب المدرسي، يركز فيه على المؤلف، واللغة، والمادة العلمية،

وطريقة عرضها، وشكل الكتاب، وإخراجه الطباعي.

ومنها دراسة سويدان (١٩٨٨) التي هدفت المقارنة بين مفردات كتب الجغرافيا ومحتواها في الصف الثالث الثانوي في كل من سوريا وليبيا، واتبع الطريقة الوصفية التحليلية للمقارنة، واشتملت فئات التحليل ستة جوانب : الجانب العلمي، والاجتماعي، والقومي، والاقتصادي، والتدريبي، والتربوي. عمل جدولاً للأهداف، واستخلص فكرة كل هدف، ونوعها حسب الفئات الست، ومن النتائج التي توصل إليها : اهتمام سوريا بالجانب القومي أكثر من ليبيا، ويعزو ذلك لأسباب تاريخية، بينما تهتم ليبيا بالاتجاهات والقيم، وتوصل إلى تساوي الجوانب الاقتصادية، والتربوية، والتدريبية، والعلمية، بينما يزيد اهتمام ليبيا بالجانب الاجتماعي أكثر من سوريا.

ويمكن للباحث من خلال استعراض نتائج الدراسات التقويمية المقارنة وأدواتها أنها ركزت على : المقارنة بين أهداف المناهج، وبين محتوى المناهج، وكذلك بين طرق التدريس المطبقة في الدول التي تجري المقارنة بين مناهجها، وكذلك معرفة من يضع المنهاج، ويشارك في بنائه وتخطيطه، وتعديله، وتطويره، كذلك ما يطلق على الدراسات الاجتماعية من اسم في الدول التي تجري المقارنة بين مناهجها.

تعليق عام على جميع الدراسات التي ذكرت

يمكن للباحث أن يلاحظ من خلال استعراض نقاط الالتقاء بين أدوات الدراسات التي تمت مراجعتها، أنها ركزت على المجالات التالية : الأهداف، الأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم، وهنالك تركيز على تقويم الكتاب المدرسي ودليل المعلم، وهذا ما ساعد الباحث على تطوير أداة لتقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي، تكونت مجالاتها الرئيسة من المجالات التي كانت قواسم مشتركة بين أدوات معظم الدراسات التي تمت مراجعتها، كما أظهرت الدراسة الحاجة إلى التقويم المستمر للمنهاج يشترك فيه

جميع الأطراف التي لها علاقة في المنهاج، وبشكل خاص المعلم الموكل اليه تنفيذ المنهاج، والمشرف التربوي المتابع لتنفيذ المنهاج، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستطلاع آراء معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة حول منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي الذي بدأ تطبيقه اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ إستجابة لتوصيات التطوير التربوي في الأردن.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي في جميع مدارس محافظات الأردن الجنوبية وعددهم ٤٤٦ معلماً ومعلمة ما عدا الذين عينوا العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤م وعددهم ٢٠ معلماً ومعلمة (سعدي الرواشدة-الكرك- وجعفر الخضري-القصر- ومحمد البشابشة-المزار الجنوبي- وإبراهيم الزيادنة-معان- ومحمد الدويك-العقبة- إتصال شخصي يوم الثلاثاء ٩/٨/١٩٩٤م). وكذلك جميع مشرفي المرحلة وعددهم ١٧ مشرفاً ومشرفة في المحافظات نفسها والتي تشمل ست مديريات للتربية والتعليم (الكرك، القصر، المزار الجنوبي، معان، العقبة، والطفيلة) للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المديريات الست. (وزارة التربية والتعليم ١٩٩٤).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظات الأردن الجنوبية

مديرية التربية والتعليم	معلمو الصف	مشرفو المرحلة
الكرك	٩٢	٥
القصر	٣٧	١
المزار الجنوبي	٤٦	٢
معان	١٠٧	٤
العقبة	٨٦	١
الطفيلة	٧٨	٤
المجموع	٤٤٦	١٧

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي المرحلة في المديريات الست وعددهم ١٧ مشرفاً ومشرفة وكذلك ١٥٧ معلماً ومعلمة بنسبة ٣٥٪ تقريباً من معلمي ومعلمات مجتمع الدراسة يمثلون المديريات الست. واختار الباحث عينة المعلمين والمعلمات بالطريقة العشوائية الطبقية بحيث يتناسب تمثيل المديريات في العينة مع حاله في مجتمع الدراسة، واختيرت العينة ضمن المديرية الواحدة بالطريقة العشوائية البسيطة دون أخذ الجنس بعين الاعتبار لأن نسبة الإناث في مجتمع الدراسة أكثر من ٩٠٪ (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤). وقد استبعد المعلمون والمعلمات الذين عينوا في العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤م. وعددهم ٢٠ معلماً ومعلمة كما ذكر في مجتمع الدراسة.ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة على المديريات الست.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظات الأردن الجنوبية

مديرية التربية والتعليم	معلمو الصف	مشرفو المرحلة
الكرك	٣٢	٥
القصر	١٤	١
المزار الجنوبي	١٦	٢
معان	٣٧	٤
العقبة	٢٩	١
الطفيلة	٢٩	٤
المجموع	١٥٧	١٧

أداة الدراسة :

طور الباحث أداة لاستطلاع آراء معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة حول منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي الذي بدأ تطبيقه مطلع العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢. وشملت الأداة ستة من مجالات تقويم المنهاج: الأهداف، المحتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، التقويم، الإخراج الفني لكتاب كراسة الطالب، ودليل المعلم، تم التوصل اليها من خلال الدراسات السابقة، وآراء المحكمين وبعض الأدوات التي تستخدمها وزارة التربية والتعليم في تقويم المنهاج، وتضمن كل مجال عدداً من الفقرات تطلبت إجابة استبانة الدراسة من كل فرد من أفراد عينة الدراسة قراءة كل فقرة من فقراتها وبيان درجة تقويمه لمدى توافر مضمون الفقرة في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي وفق مقياس ليكرت الخماسي: مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، ومنخفضة جداً لتأخذ درجات: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على الترتيب وبذا تراوحت علامة الفرد على كل فقرة بين (١-٥)، وأما علامة الفرد على كل مجال فقد كان حدها الأدنى عدد فقرات المجال مضروباً بالحد الأدنى للفقرة، وأما حدها الأعلى فعدد فقرات المجال المعني مضروبا بالحد الأعلى للفقرة، ويبين الجدول رقم (٣) مجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي. وعدد فقراتها والعلامة الدنيا والقصوى لكل مجال.

جدول رقم (٣)

مجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي وعدد فقراتها والعلامة الممكنة لكل مجال

رقم المجال	محتوى المجال	عدد فقراته	العلامة الدنيا	العلامة القصوى
الأول	أهداف المنهاج	٢١	٢١	١٠٥
الثاني	المحتوى	١٤	١٤	٧٠
الثالث	الأساليب والوسائل والأنشطة	١٥	١٥	٧٥
الرابع	التقويم	١٢	١٢	٦٠
الخامس	الإخراج الفني للكتاب	٩	٩	٤٥
السادس	دليل المعلم	١١	١١	٥٥

وحاول الباحث ضمان صدق الأداة بطريقتين؛ عرضت الأداة وفق الطريقة الأولى على عشرة محكمين (استاذان متخصصان في المناهج والقياس والتقويم من كلية العلوم التربوية، أربعة من مشرفي المرحلة من خارج عينة الدراسة، وكذلك أربعة من معلمي الصف الأول الأساسي ومن خارج عينة الدراسة أيضاً) وطُلب إليهم إعطاء آرائهم حول الأداة من حيث :

١. درجة مناسبة كل فقرة، وتبني الباحث الفقرات التي حصلت كل منها على موافقة سبعة من المحكمين العشرة أو أكثر.

٢. درجة وضوح صياغة الفقرة، وتبني الباحث الفقرات التي حصلت كل منها على موافقة سبعة من المحكمين العشرة أو أكثر.

٣. درجة إنتماء الفقرة للمجال، وتبني الباحث الفقرات التي حصلت كل منها على موافقة سبعة من المحكمين العشرة أو أكثر.

٤. درجة شمولية الفقرات للمجال، وعدّ الباحث الفقرات التي حصلت على متوسط (٠,٧٥) فأكثر ذات صيغة شمولية.

٥. درجة شمولية مجالات التقويم المستخدمة في الأداة لمجالات التقويم. إذ عد الباحث المجالات ذات صيغة شمولية وذلك لحصولها على متوسط أكثر من ٠,٧٥، كما طلب الباحث من المحكمين إعطاء آرائهم حول الإضافة أو الحذف أو التعديل في الاستبانة ثم عدلت الاستبانة بناء على آرائهم.

وأما الطريقة الثانية لضمان صدق الأداة فتمثلت بتطبيقها على عينة تجريبية استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وإيجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، واستثنى الباحث الفقرات الي قلت دلالة ارتباطها بمجالها عن (α =.05).

وتأكد الباحث من ثبات الأداة بحساب معامل ثبات كل مجال ومعامل ثبات الأداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ الفا (α)، وذلك في ضوء استجابات أفراد العينة الاستطلاعية التجريبية لفقرات الأداة، كما أن معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة إضافة إلى أنه يوفر دلالة ثبات الأداة فإنه طريقة ثالثة لضمان صدقها كذلك. وقد بلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠,٩٥) وتراوحت معاملات ثبات مجالاتها بين (٠,٨٠ - ٠,٩٢).

ويبين الجدول رقم (٤) معامل ثبات الأداة ككل ومعاملات ثبات مجالاتها بينما يمثل الملحق رقم(١) الأداة بصورتها النهائية.

جدول رقم (٤)

معاملات ثبات مجالات أداة الدراسة

رقم المجال	موضوع المجال	معامل ثباته
الأول	أهداف المنهاج	٠,٩٢
الثاني	المحتوى	٠,٩٠
الثالث	الأساليب والوسائل والأنشطة	٠,٨٨
الرابع	التقويم	٠,٨٧
الخامس	الإخراج الفني للكتاب	٠,٨٠
السادس	دليل المعلم	٠,٨٥
	معامل ثبات الأداة ككل	٠,٩٥

المعالجة الاحصائية :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول «ما تقديرات كل من معلمي ومعلمات الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي في محافظات الأردن الجنوبية؟) ولتحديد المجالات القوية والضعيفة في المنهاج قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبانة، وذلك بالنسبة لمجموعتي معلمي الصف ومشرفي المرحلة كل على حده، ثم قارن كل متوسط مع معياري القوة والضعف إذ عد الباحث المجالات التي لا يقل متوسط كل منها بدلالة إحصائية ($\alpha = .05$) عن معيار القوة مجالات قوة، وعد المجالات التي قل متوسط كل منها بدلالة احصائية ($\alpha = .05$) عن معيار الضعف مجالات ضعف، واعتبرت المجالات التي لم ينطبق عليها معيار القوة أو معيار الضعف مجالات متوسطة الفاعلية، وقد قام الباحث بتحويل العلامة العظمى للمجال لتصبح (٥) خمس علامات.

ولاختبار صحة الفرضية الرئيسة المنبثقة عن سؤال الدراسة الأول وهي « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = .05$) بين تقديرات كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي في محافظات الأردن الجنوبية»، فقد أتضح أن للدراسة متغير مستقل واحد هو الوظيفة (إما معلم صف أو مشرف مرحلة) سعت لاستقصاء أثره في ست متغيرات تابعة يمثل كل منها أحد مجالات تقويم المنهاج، ورأى الباحث أن تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA هو الاختيار الاحصائي الأكثر مناسبة، ولما كان للدراسة مجموعتان فقط (معلم صف ومشرف مرحلة) فإن Hotling -T^2 الأكثر مناسبة من بين أساليب MANOVA ومن شأن هذا الاختبار الاحصائي أن يبين ما إذا كانت هنالك فروق بين متوسطات تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة على المجالات الستة مجتمعة.

وفي حال كشف Hotling -T^2 عن فروق ذات دلالة احصائية (α =.05) على المجالات الستة مجتمعة يجري الباحث اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفرق بين متوسط تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة على كل مجال من المجالات الستة على حده، وذلك لتحديد المجال الذي اختلفت تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة حوله ويقدم كل اختبار من اختبارات (ت) t-test فحصاً لكل فرضية من الفرضيات الست الفرعية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني (ما نقاط القوة ونقاط الضعف ضمن كل مجال من مجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي حسب أراء معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية؟). طلب الباحث من خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية تحديد المتوسط للفقرة حتى تُعد فقرة قوة وتحديد المتوسط الحسابي لها حتى تعد فقرة ضعف، آخذين بعين الاعتبار أن علامة الفقرة تتراوح بين (١-٥) وقد كان معيار القوة (٣,٧) في حين كان معيار الضعف (٢,٥) وفقاً لآراء المحكمين. وقام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وذلك بالنسبة لمجموعتي معلمي الصف ومشرفي المرحلة كل على حده ثم قارن كل متوسط مع معياري القوة والضعف إذ عدّ الباحث الفقرات التي لا يقل متوسط كل منها بدلالة احصائية (α = .05) عن معيار القوة نقاط قوة، وعدّ الفقرات التي لم يزد متوسط كل منها بدلالة احصائية (α = .05) عن معيار الضعف نقاط ضعف، وعدّ الباحث الفقرات التي لم ينطبق عليها أي من معياري القوة والضعف نقاطاً متوسطة الفاعلية.

إجراءات الدراسة :

اتبع الباحث الخطوات التالية لإجراء الدراسة :

١. تحديد مجتمع الدراسة من معلمي الصف ومشرفي المرحلة.

٢. تحديد عينة الدراسة من بين أفراد مجتمعها.

٣. الحصول على موافقة مديريات التربية والتعليم في المحافظات الاربع من أجل تطبيق الأداة.

٤. بناء أداة الدراسة.

٥. التأكد من صدق الأداة وثباتها من خلال أخذ آراء المحكمين ومن خلال تطبيقها على عينة إستطلاعية.

٦. تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة.

٧. تحليل البيانات ومناقشتها، والخروج بتوصيات تخص المنهاج بعامة ومنهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي بخاصة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية، لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه، وذلك لتقديم تغذية راجعة قد يستفيد منها صاحب القرار في وزارة التربية والتعليم عند تطوير المنهاج.

ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث أداة الدراسة التي أعدّها على عينة الدراسة من معلمي الصف ومشرفي المرحلة، ثم جمع البيانات وحللها باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة ولكل مجال من مجالات تقويم المنهاج، ثم استخدم اختبار هتلنج Hotling-T^2 لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج الستة مجتمعة.

يقدم هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصل الباحث اليها وفي ذلك إجابة عن سؤالي الدراسة :

١- ما تقديرات كل من معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي في محافظات الأردن الجنوبية؟

٢- ما نقاط القوة ونقاط الضعف في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي ضمن كل مجال من مجالات تقويم المنهاج، حسب رأي كل من معلمي الصف الأول الأساسي ومشرفي المرحلة في محافظات الأردن الجنوبية؟

وقد اعتمدت الدراسة ثلاثة محكات لمستويات التقدير التقويمية لمعلمي

الصف ومشرفي المرحلة، بناء على رأي هيئة المحكمين إذ كان محك القوة (٣,٧) ومحك الضعف (٢,٥). وتعكن الباحث بناء على ذلك من تصنيف مجالات تقويم المنهاج والفقرات ضمن كل مجال في ثلاث مستويات كما يلي :

أ- مجالات أو نقاط قوة: وهي التي يزيد متوسط تقديرها عن محك القوة (٣,٧) أو لا يقل عنه بدلالة احصائية ($\alpha = 0.05$).

ب- مجالات أو نقاط ضعف: وهي التي يقع متوسط تقديرها دون محك الضعف (٢,٥) أو لا يزيد عنه بدلالة احصائية ($\alpha = 0.05$).

ج – مجالات أو نقاط متوسطة الفاعلية: ويشمل المجالات والفقرات التي لا ينطبق عليها أي من محكي القوة والضعف.

وسيعرض الباحث نتائج الدراسة بحيث يجيب عن سؤالي الدراسة كل على حدة وعلى النحو التالي :

أولاً : تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج.

ثانياً : نقاط القوة والضعف ضمن كل مجال من مجالات تقويم المنهاج.

<u>أولاً</u> : تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج :

تناول الباحث بعدين لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج، تضمن البعد الأول تحديد مجالات القوة والضعف في المنهاج لدى كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة من خلال فحص بعد متوسطات تقديرات كل منهم عن معياري القوة والضعف في حين تضمن البعد الثاني اختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديراتهم لمجالات المنهاج مجتمعة من خلال استخدام اختبار هتلنج ت٢ T^2- Hotling، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل بُعد.

أ- مجالات القوة والضعف :

تكونت الاستبانة من ستة مجالات هي : أهداف المنهاج ومحتواه، والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم، والإخراج الفني لكتاب كراسة الطالب، ودليل المعلم، وقد اتفق معلمو الصف ومشرفو المرحلة على اعتبار

مجالات الاخراج الفني للكتاب ومحتوى المنهاج، ودليل المعلم، وأهداف المنهاج، والأساليب والوسائل والأنشطة مجالات قوة في المنهاج، وتباينت تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجال التقويم ففي حين عدّه مشرفو المرحلة مجال قوة في المنهاج عدّه معلمو الصف مجالاً متوسط الفاعلية.

وتراوحت متوسطات تقديرات معلمي الصف لمجالات المنهاج بين (٣,٥٦) لمجال التقويم، (٤,٠٣) لمجال الإخراج الفني للكتاب المدرسي، بينما تراوحت متوسطات تقديرات مشرفي المرحلة لمجالات المنهاج بين (٣,٦٧) لمجال الأساليب والوسائل والأنشطة و (٤,٠٧) لمجال الإخراج الفني للكتاب. ويبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي

الرقم المتسلسل	رقم المجال في الاستبانة	محتوى المجال	معلمو الصف: المتوسط الحسابي	معلمو الصف: الانحراف المعياري	مشرفو المرحلة: المتوسط الحسابي	مشرفو المرحلة: الانحراف المعياري
١	٥	الإخراج الفني للكتاب	٤,٠٣	٠,٥١	٤,٠٧	٠,٤٣
٢	٢	المحتوى	٣,٧٤	٠,٥٦	٣,٨٦	٠,٣٩
٣	٦	دليل المعلم	٣,٧٠	٠,٦٣	٣,٩١	٠,٤٠
٤	١	أهداف المنهاج	٣,٧٠	٠,٦٣	٣,٧٤	٠,٣٣
٥	٣	الأساليب والوسائل والأنشطة	٣,٦٢	٠,٦١	٣,٦٧	٠,٤٢
٦	٤	التقويم	*٣,٥٦	٠,٦٢	٣,٧٨	٠,٤٠

* مجال متوسط الفاعلية

ب- الفرق بين متوسطات تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج الستة مجتمعة.

أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات T^2 - Hotling عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية (P>.05) بين متوسطات تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة على المجالات الستة مجتمعة ولذلك لم تكن هناك حاجة لإجراء اختبار (ت) t-test ويوضح الجدول رقم (٦) نتيجة اختبار T^2 - Hotling.

جدول رقم (٦)

نتيجة اختبار T^2 - Hotling للفروق بين متوسطات تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج الستة مجتمعة

مصدر التباين	قيمة T^2	درجات الحرية الإفتراضية	درجات الحرية الخطا	ف F
الوظيفة معلم، مشرف	٠,٠٠٣٢٠٦	٦	١٦٧	٠,٨٩٢٢ *

* P> .05

ثانياً : نقاط القوة والضعف :

بعد استجابة معلمي الصف ومشرفي المرحلة على الإستبانة الموجهة إليهم، جمعت البيانات وحللت باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديراتهم لكل فقرة ضمن كل مجال من مجالات تقويم المنهاج وفحص دلالة بعدها عن معياري القوة والضعف باستخدام اختبار (ز) Z -test، وسيعرض الباحث نقاط قوة المنهاج وضعفه التي كشفها هذا الاختبار ضمن كل مجال من مجالات تقويم المنهاج.

أ- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الأول -أهداف المنهاج:

تكوّن هذا المجال من ٢١ فقرة تتعلق بأهداف المنهاج، وقد اتفق معلمو

الصف ومشرفو المرحلة على اعتبار (١٦) فقرة فيها نقاط قوة في المنهاج، كما اتفقوا على اعتبار الفقرتين المتعلقتين بدرجة مشاركة ولي أمر الطالب في وضع الأهداف، ودرجة تركيزها على المستويات العقلية الدنيا نقطتي ضعف في المنهاج وتباينت تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لثلاث فقرات تتعلق بدرجة تركيز الاهداف على تنمية التفكير لدى الطالب، ودرجة احتواء الهدف على نوع واحد من السلوك، ومدى مرونة الأهداف وإمكانية مراجعتها، ففي حين عدّ معلمو الصف هذه الفقرات الثلاث نقاطاً متوسطة الفاعلية، عدّها مشرفو المرحلة نقاط قوة في المنهاج، ويبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات مجال الأهداف.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات مجال أهداف المنهاج

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	معلمو الصف		مشرفو المرحلة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٦	درجة تركيزها على الانتماء الوطني الأردني	٤,٢٨	٠,٦٧	٤,٢٩	٠,٥٩
٢	١	انسجام الاهداف مع الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي في الاردن	٤,٠٢	٠,٦٨	٤,٠٦	٠,٤٣
٣	١٧	درجة تركيزها على تنمية الاتجاه الإسلامي	٤,٠١	٠,٩٠	٣,٨٨	٠,٧٠
٤	٢	إنسجام الأهداف مع الأهداف العامة لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن	٣,٩٨	٠,٧٣	٤,٠٦	٠,٥٦
٥	١١	درجة تركيزها على تطوير فهم الطالب للعلاقة بينه وبين بيئته الاجتماعية.	٣,٩٢	٠,٨٥	٣,٩٤	٠,٥٦
٦	١٤	درجة صياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية	٣,٨٠	٠,٨٣	٣,٩٤	٠,٧٥
٧	٣	مراعاة الأهداف لطبيعة المجتمع الاردني العربي	٣,٧٩	٠,٩١	٣,٥٩	٠,٦٢
٨	١٩	درجة تركيزها على تنمية علاقات إيجابية بين الطالب ومن معه في المدرسة.	٣,٧٧	٠,٨٧	٣,٩٤	٠,٦٦
٩	٤	مراعاة الأهداف للخصائص النمائية للطالب في الصف الاول الأساسي.	٣,٧٥	٠,٨٩	٣,٩٤	٠,٧٥
١٠	٧	درجة تركيزها على الجانب الأدائي للمتعلم	٣,٧٣	٠,٨٦	٣,٩٤	٠,٧٥
١١	١٨	مدى تركيزها على التعاون بين البيت والمدرسة	٣,٧٣	٠,٨٢	٣,٤١	٠,٦٢
١٢	٦	مدى واقعية الأهداف وقابليتها للتحقيق	٣,٦٥	٠,٩٥	٣,٧١	٠,٦٩
١٣	١٢	درجة مساعدة صياغتها في وضع أنشطة وأساليب ووسائل مناسبة لتحقيقها.	٣,٦٤	٠,٨٥	٣,٦٥	٠,٧٩
١٤	٨	درجة تركيزها على الجانب الانفعالي للمتعلم	٣,٦٤	٠,٩١	٣,٦٥	٠,٧٠
١٥	٥	مراعاة الأهداف لحاجات طلبة الصف الأول الأساسي وميولهم.	٣,٦٢	٠,٩٦	٣,٧١	٠,٥٩
١٦	٢٠	درجة مراعاتها للفروق الفردية	٣,٥٨	٠,٨٩	٣,٧٦	٠,٨٣
١٧	٢١	درجة تركيزها على تنمية التفكير لدى الطالب	*٣,٥٥	٠,٧٩	٣,٥٩	٠,٧١
١٨	١٣	درجة احتواء الهدف على نوع واحد من السلوك	*٣,٥٣	٠,٧٦	٣,٧١	٠,٨٥
١٩	١٠	مدى مرونتها وإمكانية مراجعتها من حين لآخر	*٣,٥٣	٠,٧٧	٣,٤١	٠,٧١
٢٠	٩	درجة مشاركة ولي أمر الطالب في وضعها	**٢,٣٣	١,٠١	**٢,٣٥	٠,٩٣
٢١	١٥	درجة تركيزها على المستويات العقلية الدنيا (تذكر، فهم واستيعاب، تطبيق)	**٢,٢٣	٠,٩٢	**٢,٠٦	٠,٧٥

* فقرات متوسطة الفاعلية

** فقرات ضعيفة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفقرة المتعلقة بدرجة تركيز الأهداف على الانتماء الوطني الأردني حظيت بأعلى التقديرات لدى معلمي الصف (م = ٤,٢٨) * ومشرفي المرحلة (م = ٤,٢٩) وأن الفقرة المتعلقة بدرجة تركيز الأهداف على المستويات العقلية الدنيا حظيت بأقل التقديرات لدى كل من معلمي الصف (م =٢,٢٣) ومشرفي المرحلة (م =٢,٠٦).

ب- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الثاني -المحتوى:

تكوّن هذا المجال من (١٤) فقرة وقد عد مشرفو المرحلة جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في المنهاج في حين استثنى معلمو الصف (٣) فقرات تتعلق بدرجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف العقلية ودرجة اشتماله على فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية، ودرجة مساعدته في تحقيق الأهداف الأدائية، إذ عدّوها فقرات متوسطة الفاعلية ويبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات مجال المحتوى.

---

* (م) تعني المتوسط الحسابي

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات المحتوى

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	معلمو الصف		مشرفو المرحلة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٢	درجة تنظيم المحتوى على أساس البيئة المتدرجة للطفل (الطالب، الصف، المدرسة، الحي، العالم)	٤,١٩	٠,٨٠	٤,٠٠	٠,٧١
٢	٣١	درجة تنظيم المحتوى بشكل متسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد	٣,٩٨	٠,٨٤	٤,٠٠	٠,٨٦
٣	٣٤	درجة الدقة العلمية الواردة في المحتوى	٣,٨٥	٠,٧٠	٤,٠٠	٠,٥٠
٤	٢٢	إلى أي درجة استفاد المحتوى من واقع المجتمع الاردني	٣,٨٢	٠,٨٦	٣,٩٤	٠,٩٠
٥	٣٠	درجة تكون المحتوى من حقائق ومفاهيم مختارة ذات صلة بالمقرر الدراسي للصف الأول الأساسي بمنهاج الثاني الأساسي.	٣,٧٦	٠,٧٣	٤,٠٠	٠,٦١
٦	٢٩	درجة ارتباط محتوى منهاج الصف الأول الأساسي بمنهاج الصف الثاني الاساسي.	٣,٧٥	٠,٨٩	٣,٨٨	٠,٧٨
٧	٣٣	درجة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين طلاب الصف الأول الأساسي.	٣,٧٠	٠,٨٤	٣,٥٣	٠,٨٠
٨	٢٨	مدى مناسبة المحتوى للمستوى العقلي لطلاب الصف الأول الأساسي.	٣,٦٩	٠,٨٣	٣,٦٥	١,٠٦
٩	٢٦	مناسبة حجم المحتوى للوقت الزمني المخصص له	٣,٦٢	١,٠٦	٣,٧٧	١,٢٥
١٠	٢٣	مدى إتصاف المحتوى بالوظيفية وأنه ذا معنى بالنسبة للطلاب.	٣,٥٩	٠,٧٨	٣,٧٦	٠,٥٦
١١	٣٥	درجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف الإنفعالية	٣,٥٨	٠,٨٩	٣,٨٨	٠,٧٠
١٢	٢٤	درجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف العقلية	٣,٥٥ *	٠,٨٦	٣,٨٨	٠,٤٩
١٣	٢٧	درجة اشتماله على فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية	٣,٥٤ *	٠,٨٨	٤,٠٠	٠,٧٩
١٤	٢٥	درجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف الأدائية	٣,٥٢ *	٠,٧٩	٣,٧٦	٠,٦٦

* فقرات متوسطة الفاعلية

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الفقرة المتعلقة بدرجة تنظيم المحتوى على أساس البيئة المتدرجة للطفل حظيت بأعلى التقديرات لدى معلمي الصف (م = ٤,١٩) بينما حظيت خمس فقرات أخرى تتعلق بدرجة تنظيم المحتوى بشكل متسلسل، ودرجة الدقة العلمية للمحتوى، ودرجة تكونه من حقائق ومفاهيم ذات

صلة بالمقرر الدراسي، ودرجة اشتماله على فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية بأعلى التقديرات لدى مشرفي المرحلة (م= ٤ لكل من الفقرات الخمس).

ويتضح من الجدول أنه في حين حظيت درجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف الأدائية بأقل تقديرات معلمي الصف (م = ٣,٥٢) حصلت الفقرة المتعلقة بدرجة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بأقل تقديرات مشرفي المرحلة (م = ٣,٥٣).

ج- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الثالث - الأساليب والوسائل والأنشطة:

تكون هذا المجال من (١٥) فقرة تتعلق بالأساليب والوسائل والأنشطة المقترحة في المنهاج، واتفق معلمو الصف ومشرفو المرحلة على اعتبار (١٢) فقرة منها نقاط قوة في المنهاج، كما اتفقوا على اعتبار الفقرتين المتعلقتين بمدى تركيز الأساليب والوسائل والأنشطة على استخدام التمثيليات الهادفة ولعب الأدوار، ودرجة تركيزها على الأحداث الجارية نقطتين متوسطتي الفاعلية. وتباينت تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة للفقرة المتعلقة بدرجة مساعدة الأساليب والوسائل والأنشطة على تعلم التفكير، ففي حين عدّها معلمو الصف نقطة متوسطة الفاعلية، عدّها مشرفو المرحلة نقطة قوة في المنهاج، ويبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات المجال الثالث -الأساليب والوسائل والأنشطة.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات مجال الأساليب والوسائل والأنشطة

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	معلمو الصف		مشرفو المرحلة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٦	مدى تركيز الوسائل والأساليب والأنشطة على استخدام كراسة الطالب للصف الأول الأساسي في التربية الاجتماعية.	٣,٩٧	٠,٧٥	٤,٠	٠,٦١
٢	٤٠	درجة مساعدتها على استخدام الصور والرسومات المساعدة على تحقيق الأهداف.	٣,٩٧	٠,٨٢	٤,٠	٠,٦١
٣	٣٦	درجة ارتباطها بأهداف المنهاج ومحتواه	٣,٨٧	٠,٧٩	٤,٠	٠,٦١
٤	٤٩	درجة اهتمام المنهاج بالوقت المناسب لاستخدام الوسائل والأنشطة خلال الموقف التعليمي.	٣,٧٨	٠,٨٤	٣,٧٧	٠,٧٥
٥	٥٠	درجة تركيزها على استخدام العمل الجماعي التشاركي كاسلوب تدريس	٣,٧٥	٠,٨٥	٣,٨٢	٠,٨١
٦	٣٨	مدى مساعدتها على تحقيق الأهداف الانفعالية	٣,٧٣	٠,٨٢	٣,٥٩	٠,٨٧
٧	٣٩	درجة تنوع الأساليب والوسائل والأنشطة لتناسب ميول الطلاب وقدراتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم	٣,٦٨	٠,٨٤	٤,٠	٠,٦١
٨	٤٨	درجة إثارة الأساليب والوسائل والأنشطة الواردة الدافعية للطلاب نحو التعلم والتعليم.	٣,٦٦	٠,٨٠	٣,٨٨	٠,٤٩
٩	٣٧	درجة مساعدتها على استخدام الصور والرسومات المساعدة في تحقيق الأهداف	٣,٦٦	٠,٨١	٣,٧١	٠,٤٧
١٠	٤٧	مدى مساعدتها الطالب على التعلم الذاتي	٣,٦٣	٠,٩١	٣,٥٣	٠,٧٢
١١	٤٥	درجة تركيزها على تعلم الطالب من خلال العمل	٣,٦٢	٠,٨٤	٣,٨٨	٠,٦٠
١٢	٤١	درجة تركيزها على الرحلات والزيارات الميدانية	٣,٥٥	١,٠٣	٣,٢٤	١,١٥
١٣	٤٤	مدى مساعدتها الطالب على تعلم التفكير	٣,٤٠ *	٠,٩٣	٣,٥٩	٠,٧١
١٤	٤٣	مدى تركيزها على استخدام التمثيليات الهادفة ولعب الأدوار.	٣,٠٨ *	٠,٩٥	٣,١٨ *	١,٠٧
١٥	٤٢	درجة تركيزها على الأحداث الجارية	٣,٠١ *	١,٠٤	٣,١٢ *	١,١١

* فقرات متوسطة الفاعلية

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه في الوقت الذي حصلت فيه الفقرة المتعلقة بدرجة تركيز الأساليب والوسائل والأنشطة على الأحداث الجارية على أقل التقديرات لدى كل من معلمي الصف (م= ٣,٠١) ومشرفي المرحلة (م =٣,١٢)

كان هنالك اتفاق نسبي حول الفقرات ذات التقدير الأعلى ففي حين حصلت الفقرتان المتعلقتان بدرجة التركيز على استخدام كراسة الطالب، ودرجة مساعدة المعلمين الصور والرسومات في تحقيق الأهداف على أعلى تقدير معلمي الصف (م= ٣,٩٧) لكل فقرة من الفقرتين، حصلت فقرتان إضافيتان تتعلقان بدرجة ارتباط الأساليب والوسائل والأنشطة بأهداف المنهاج ومحتواه، ودرجة التنوع في الأساليب والوسائل والأنشطة على أعلى تقدير لدى مشرفي المرحلة (م=٤ لكل من الفقرات الأربع).

د- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الرابع التقويم :

تكون هذا المجال من (١٢) فقرة وقد عدّ مشرفو المرحلة جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في المنهاج في حين استثنى معلمو الصف (٧) فقرات تتعلق بدرجة تركيز التقويم على تحقيق الأهداف الأدائية، ومدى توافر التقويم التكويني والختامي في المنهاج، ودرجة تركيزه على مستويات الأهداف العقلية الدنيا، ومدى مساعدته على توضيح جوانب القوة والضعف في منهاج الصف الأول الأساسي للتربية الاجتماعية، ودرجة تركيزه على مساعدة الطالب التقويم ذاته، ومدى تركيزه على اللقاءات الفردية للطلاب ومعرفة مدى تحقق الأهداف لكل طالب إذ عدّوها فقرات متوسطة الفاعلية. ويبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات المجال الرابع - التقويم.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات مجال التقويم

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	معلمو الصف		مشرفو المرحلة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥٢	مدى تنوع أساليب التقويم كاستخدام الملاحظة والاسئلة المشاركة العملية وغيرها.	٣,٧٨	٠,٨٢	٣,٥٩	٠,٥١
٢	٥٩	مدى قياس التقويم للأهداف التي وضع من أجلها	٣,٦٧	٠,٨٤	٤,٠٦	٠,٥٦
٣	٥٨	درجة شمولية التقويم	٣,٦٤	٠,٨٥	٤,٠٦	٠,٥٦
٤	٥٥	درجة تركيزها على مدى تحقيق الأهداف الانفعالية	٣,٦٢	٠,٨٢	٣,٩٤	٠,٦٦
٥	٥١	درجة اهتمام المنهاج بالوقت المناسب لاستخدام الوسائل والأنشطة خلال الموقف التعليمي.	٣,٥٩	٠,٨٢	٣,٥٩	٠,٥١
٦	٥٤	درجة تركيزها على مدى تحقيق الأهداف الادائية	* ٣,٥٧	٠,٧٨	٣,٥٩	٠,٧١
٧	٥٦	مدى توافر التقويم التكويني في منهاج الصف الأول الأساسي.	* ٣,٥٥	٠,٨٨	٣,٦٥	٠,٧٠
٨	٥٧	مدى توافر التقويم الختامي في منهاج الصف الأول الأساسي.	* ٣,٥٣	٠,٩٨	٣,٩٤	٠,٨٣
٩	٥٣	درجة تركيز التقويم على مستويات الأهداف العقلية الدنيا (التذكر، الفهم والاستيعاب والتطبيق).	* ٣,٥٢	٠,٧٨	٣,٧٦	٠,٦٦
١٠	٦١	مدى مساهمة التقويم على توضيح جوانب القوة والضعف في منهاج الصف الأول الأساسي للتربية الاجتماعية والوطنية.	* ٣,٥٠	٠,٨٣	٣,٦٥	٠,٧٠
١١	٦٠	درجة تركيز التقويم على مساعدة الطالب لتقويم ذاته	* ٣,٤٤	٠,٨٥	٣,٥٣	٠,٦٢
١٢	٦٢	مدى تركيزه على اللقاءات الفردية للطلاب ومعرفة مدى تحقق الأهداف لكل طالب.	* ٣,٣٤	٠,٩٢	٣,٥٩	٠,٨٠

* فقرات متوسطة الفاعلية

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه في الوقت الذي حصلت الفقرة المتعلقة بمدى تنوع أساليب التقويم بأعلى تقديرات معلمي الصف (م= ٣,٧٨) حصلت الفقرتان المتعلقتان بمدى قياس التقويم للأهداف ودرجة شموليته بأعلى تقديرات مشرفي المرحلة (م= ٤,٠٦ كل من الفقرتين). ومن جهة أخرى حصلت الفقرة المتعلقة بمدى تركيز التقويم على اللقاءات الفردية، ومعرفة مدى تحقق

الأهداف لكل طالب على أقل تقديرات معلمي الصف (م= ٣,٣٤) بينما حصلت الفقرة المتعلقة بدرجة تركيز التقويم على مساعدة الطالب لتقويم ذاته على أقل تقديرات مشرفي المرحلة (م= ٣,٥٣).

ج- نقاط القوة والضعف ضمن المجال الخامس -الإخراج الفني للكتاب- :

تكوّن هذا المجال من (٩) فقرات تتعلق بالإخراج الفني للكتاب، وقد اتفق معلمو الصف ومشرفو المرحلة على اعتبار جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في المنهاج، كما حصلت الفقرة المتعلقة بمدى مناسبة طول الكتاب مع عرضه وسمكه بأقل التقديرات لدى كل من معلمي الصف (م= ٣,٨٢) ومشرفي المرحلة (٣,٧١).

ولم يكن هناك اتفاق حول الفقرة ذات التقدير الأعلى ففي حين حصلت الفقرة المتعلقة بكفاية المسافات بين الكلمات والسطور على أعلى تقديرات معلمي الصف (٤,٢٠) حصلت الفقرة المتعلقة بدرجة وضوح العناوين الرئيسة والفرعية بأعلى التقديرات لدى مشرفي المرحلة (م= ٤,٢٩)، ويبين الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات المجال الخامس -الإخراج الفني للكتاب- .

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات مجال الإخراج الفني للكتاب

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	معلمو الصف		مشرفو المرحلة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٦٦	كفاية المسافات بين الكلمات والسطور في الكتاب	٤,٢٠	٠,٧٠	٤,١٨	٠,٦٤
٢	٦٥	درجة وضوح العناوين الرئيسة والفرعية	٤,١٨	٠,٧٧	٤,٢٩	٠,٥٩
٣	٦٧	درجة مناسبة وضع الصور والوسائل في المكان المخصص لها في الكتاب.	٤,١٦	٠,٧٤	٣,٩٤	١,٠٣
٤	٦٨	سلامة الكتاب من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية	٤,١٠	٠,٧٥	٤,١٢	٠,٧٨
٥	٦٤	جودة الورق المستخدم فيه	٤,٠٩	٠,٧٧	٤,٢٤	٠,٥٦
٦	٦٩	مناسبة اللغة المستخدمة في كراسة الطالب مع المستوى اللغوي لطالب الصف الأول الأساسي.	٣,٩٥	٠,٦٧	٤,٠٦	٠,٧٦
٧	٧١	مدى مناسبة توزيع وحدات الكتاب على فصلي العام الدراسي	٣,٩٠	٠,٧١	٤,٠٦	٠,٥٦
٨	٧٠	درجة مراعاة كراسة الطالب لشكل الكلمات وعلامات الترقيم	٣,٨٨	٠,٦٨	٤,٠	٠,٦١
٩	٦٣	مدى مناسبة طول الكتاب مع عرضه وسمكه	٣,٨٢	٠,٩٢	٣,٧١	١,٠٥

و- نقاط القوة والضعف ضمن المجال السادس - دليل المعلم- :

تكوّن هذا المجال من (١١) فقرة وقد عدّ مشرفو المرحلة جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في المنهاج في حين استثنى معلمو الصف الفقرتين المتعلقتين بدرجة إرشاد الدليل للمعلم لخبرات إضافية لتعميق ما يقدمه المنهاج بما يتفق ومستوى الصف الأول الأساسي، ودرجة تقديمه لنماذج من الخطط الفصلية لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية إذ عدّوها فقرتين متوسطتي الفاعلية، ويبين الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لفقرات المجال السادس - دليل المعلم- .

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصف

ومشرفي المرحلة لفقرات مجال دليل المعلم

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	معلمو الصف		مشرفو المرحلة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٧٥	مدى تحديد الدليل للأهداف الخاصة لكل درس من الدروس التي وردت فيه.	٤,٠١	٠,٧٨	٤,٢٤	٠,٦٦
٢	٧٢	درجة تعريف مقدمته بأبواب وفصول الدليل وطريقة تنظيمه.	٣,٩٢	٠,٧٨	٤,١٨	٠,٦٤
٣	٧٣	درجة تقديم مقدمة الدليل إرشادات للمعلم حول كيفية استخدام الكتاب نفسه.	٣,٩١	٠,٨٩	٤,٠٦	٠,٦٦
٤	٧٤	مدى اهتمام الدليل بتوضيح خصائص النمو لدى الطفل في سن السادسة.	٣,٧٤	٠,٩٣	٣,٨٨	٠,٩٣
٥	٨٠	مدى تركيز الدليل على الجانب العملي في عمليتي التعلم والتعليم.	٣,٧٠	٠,٧٧	٣,٩٤	٠,٤٣
٦	٨٢	مدى مساعدة الدليل المعلم على اختيار أساليب التقويم المناسبة والمتنوعة.	٣,٦٨	٠,٨٨	٣,٨٨	٠,٤٩
٧	٨١	مدى اعتماد الدليل على المنهج التحليلي لوحدات المنهاج بحيث تبين ما تحتوي كل وحدة من مفاهيم وحقائق وتعميمات.	٣,٦٨	٠,٨٤	٣,٧١	٠,٤٧
٨	٧٦	درجة تقديم الدليل لنماذج من التخطيط اليومي	٣,٦٧	٠,٨٤	٣,٩٤	٠,٩٧
٩	٧٩	مدى تقديم الدليل الدروس بأساليب ووسائل متنوعة لمراعاة الفروق الفردية.	٣,٦٧	٠,٨٤	٣,٧١	٠,٤٧
١٠	٧٨	درجة إرشاد الدليل للمعلم لخبرات إضافية لتعميق ما يقدمه المنهاج بما يتفق ومستوى الصف الأول الأساسي	٣,٥٤ *	٠,٩٧	٣,٨٢	٠,٩٥
١١	٧٧	درجة تقديم الدليل لنماذج من الخطط الفصلية لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية	٣,٢١ *	١,٠٩	٣,٥٣	١,١٨

* فقرات متوسطة الفاعلية

يتضح من الجدول قم (١٢) أنه حصل اتفاق حول الفقرة ذات التقدير الأعلى والفقرة ذات التقدير الأدنى، فقد حصلت الفقرة المتعلقة بمدى تحديد الدليل للأهداف الخاصة لكل درس بأعلى التقديرات لدى معلمي الصف (م = ٤,٠١) ومشرفي المرحلة (٤,٢٤) كما حصلت الفقرة المتعلقة بدرجة تقديم الدليل

لنماذج من الخطط الفصلية بأقل التقديرات لدى معلمي الصف (م= ٣,٢١) ومشرفي المرحلة (م =٣,٥٣).

ويمكن تلخيص النتائج المتعلقة بنقاط القوة والضعف في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي بأنه حصل إجماع بين تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمدى توافر مضمون ٦٦ فقرة في المناهج من الفقرات الاثنتين والثمانين التي قدمت إليهم من جهة، إذ أجمعوا على اعتبار (٦٢) فقرة كنقاط قوة في المنهاج، وفقرتين كنقطتين متوسطتي الفاعلية وفقرتين كنقطتي ضعف في المنهاج، ومن جهة أخرى فقد حصل خلاف بين تقديراتهم لست عشرة فقرة ففي حين عدّها معلمو الصف نقاطاً متوسطة الفاعلية في المنهاج، عدّها مشرفو المرحلة نقاط قوة فيه، ويعرض الباحث فيما يلي أربع قوائم تبين نقاط القوة والضعف، ومتوسطة الفاعلية في المنهاج، والنقاط موضع الخلاف.

أ- نقاط القوة في المنهاج

- مجال الأهداف

١- درجة تركيزها على الانتماء الوطني الأردني.

٢- إنسجام الأهداف مع الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

٣- درجة تركيزها على تنمية الاتجاه الاسلامي.

٤- إنسجام الاهداف مع الأهداف العامة لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية.

٥- درجة تركيزها على تطوير فهم الطالب للعلاقة بينه وبين بيئته الإجتماعية.

٦- درجة صياغة الأهداف صياغة سلوكية.

٧- مراعاة الأهداف لطبيعة المجتمع الأردني.

٨- درجة تركيزها على تنمية علاقات إيجابية بين الطالب ومن معه في المدرسة.

٩- مراعاة الأهداف للخصائص النمائية للطالب في الصف الأول الأساسي.

١٠- درجة تركيزها على الجانب الأدائي للمتعلم.

١١- مدى تركيزها على التعاون بين البيت والمدرسة.

١٢- مدى واقعية الاهداف وقابليتها للتحقيق.

١٣- درجة مساعدة صياغتها في وضع أنشطة وأساليب، ووسائل مناسبة لتحقيقها.

١٤- درجة تركيزها على الجانب الانفعالي للمتعلم.

١٥- مراعاة الاهداف لحاجات طلبة الصف الأول الأساسي وميولهم.

١٦- درجة مراعاتها للفروق الفردية.

مجال المحتوى :

١٧- درجة تنظيم المحتوى على أساس البيئة المتدرجة.

١٨- درجة تنظيم المحتوى بشكل متسلسل من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد.

١٩- درجة الدقة العلمية الواردة في المحتوى.

٢٠- إلى أية درجة استفاد المحتوى من واقع المجتمع الاردني.

٢١- درجة تكوين المحتوى من حقائق، ومفاهيم مختارة ذات صلة بالمقرر الدراسي للصف الأول الأساسي.

٢٢- درجة ارتباط محتوى المنهاج الصف الأول الأساسي بمنهاج الصف الثاني الأساسي.

٢٣- درجة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين طلاب الصف الأول الأساسي.

٢٤- مدى مناسبة المحتوى للمستوى العقلي لطلاب الصف الأول الأساسي.

٢٥- مناسبة حجم المحتوى للوقت الزمني المخصص له.

٢٦- مدى اتصاف المحتوى بالوظيفية، وأنه ذا معنى بالنسبة للطلاب.

٢٧- درجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف الإنفعالية.

مجال الأساليب والوسائل والأنشطة

٢٨- مدى تركيز الوسائل، والأساليب، والأنشطة على استخدام كراسة الطالب

للصف الأول الأساسي في التربية الإجتماعية والوطنية.

٢٩- درجة مساعدتها على استخدام الصور، والرسومات المساعدة على تحقيق الأهداف.

٣٠- درجة ارتباطها بأهداف المنهاج ومحتواه.

٣١- درجة اهتمام المنهاج بالوقت المناسب لاستخدام الوسائل، والأنشطة خلال الموقف التعليمي.

٣٢- درجة تركيزها على إستخدام العمل الجماعي التشاركي كأسلوب تدريس.

٣٣- مدى مساعدتها على تحقيق الأهداف الانفعالية.

٣٤- درجة تنوع الأساليب، والوسائل، والأنشطة الواردة، لتناسب وميول الطلاب وقدراتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

٣٥- درجة إثارة الأساليب، والوسائل، والأنشطة الدافعية لدى الطلاب نحو التعلم والتعليم.

٣٦- درجة مساعدتها على استخدام الصور، والرسومات المساعدة على تحقيق الأهداف.

٣٧- مدى مساعدتها الطالب على التعلم الذاتي.

٣٨-درجة تركيزها على تعلم الطالب من خلال العمل.

٣٩- درجة تركيزها على الرحلات والزيارات الميدانية.

مجال التقويم :

٤٠- مدى تنوع أساليب التقويم كاستخدام الملاحظة، والاسئلة، والمشاركة العملية وغيرها

٤١- مدى قياس التقويم للأهداف التي وضع من أجلها.

٤٢- درجة شمولية التقويم.

٤٣- درجة تركيزها على مدى تحقيق الأهداف الإنفعالية.

٤٤- درجة اهتمام المنهاج بالوقت المناسب لاستخدام الوسائل والأنشطة خلال

الموقف التعليمي.

مجال الإخراج الفني للكتاب :

٤٥- كفاية المسافات بين الكلمات والسطور في الكتاب.

٤٦- درجة وضوح العناوين الرئيسة والفرعية.

٤٧- درجة مناسبة وضع الصور والوسائل في المكان المخصص لها في الكتاب.

٤٨- سلامة الكتاب من الاخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.

٤٩- جودة الورق المستخدم فيه.

٥٠- مناسبة اللغة المستخدمة في كراسة الطالب مع المستوى اللغوي للطالب في الصف الأول الأساسي.

٥١- مدى مناسبة توزيع وحدات الكتاب على فصلي العام الدراسي.

٥٢- درجة مراعاة كراسة الطالب لشكل الكلمات وعلامات الترقيم.

٥٣- مدى مناسبة طول الكتاب مع عرضه سمكه.

مجال دليل المعلم :

٥٤- مدى تحديد الدليل للأهداف الخاصة لكل درس من الدروس التي وردت فيه.

٥٥- درجة تعريف مقدمته بأبواب وفصول الدليل وطريقة تنظيمه.

٥٦- درجة تقديم المقدمة إرشادات للمعلم كيفية استخدام الكتاب نفسه.

٥٧- مدى اهتمام الدليل بتوضيح خصائص النمو لدى الطفل في سن السادسة.

٥٨- مدى تركيز الدليل على الجانب العملي في عمليتي التعلم والتعليم.

٥٩- مدى مساعدة الدليل على المنهج التحليلي لوحدات الكتاب بحيث يبين ما تحتوي كل وحدة من مفاهيم وحقائق وتعميمات.

٦٠- مدى مساعدة الدليل المعلم على اختيار أساليب التقويم المتنوعة والمناسبة.

٦١- درجة تقديم الدليل لنماذج من التخطيط اليومي.

٦٢- مدى تقديمه الدروس بأساليب ووسائل متنوعة لمراعاة الفروق الفردية

ب- النقاط متوسطة الفاعلية

مجال الوسائل والأساليب والأنشطة :

١- مدى تركيزها على استخدام التمثيليات الهادفة ولعب الأدوار.

٢- درجة تركيزها على الأحداث الجارية.

ج- نقاط ضعف المنهاج

مجال الأهداف :

١- درجة مشاركة ولي أمر الطالب في وضعها.

٢- درجة تركيزها على المستويات العقلية الدنيا (تذكر، فهم واستيعاب، وتطبيق).

د- نقاط موضع خلاف :

مجال الأهداف :

١- درجة تركيزها على تنمية التفكير لدى الطلاب.

٢- درجة احتواء الهدف على نوع واحد من السلوك.

٣- مدى مرونتها وإمكانية مراجعتها من حين لآخر.

مجال المحتوى :

٤- درجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف العقلية.

٥- درجة اشتماله على فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية

٦- درجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف الأدائية.

مجال الأساليب والوسائل والأنشطة

٧- مدى مساعدتها الطالب على التفكير.

مجال التقويم :

٨- درجة تركيزها على مدى تحقيق الأهداف الأدائية.

٩- مدى توافر التقويم التكويني في منهاج الصف الأول الأساسي.

١٠- مدى توافر التقويم الختامي في منهاج الصف الأول الأساسي.

١١- درجة تركيز التقويم على مستويات الأهداف العقلية الدنيا (التذكر، الفهم والاستيعاب، والتطبيق).

١٢- مدى مساعدة التقويم على توضيح جوانب القوة والضعف في منهاج الصف الأول الأساسي للتربية الاجتماعية والوطنية.

١٣- درجة تركيز التقويم على مساعدة الطالب لتقويم ذاته.

١٤- مدى تركيزه على اللقاءات الفردية للطلاب، ومعرفة مدى تحقق الأهداف لكل طالب.

<u>مجال دليل المعلم</u>

١٥- درجة إرشاد الدليل للمعلم لخبرات إضافية، لتعميق ما يقدمه المنهاج بما يتفق ومستوى الصف الأول الأساسي.

١٦- درجة تقديم الدليل لنماذج من الخطط الفصلية لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

عرض الباحث نتائج الدراسة مفصلة في الفصل السابق، وفي هذا الفصل سيناقش هذه النتائج أخذين بالاعتبار صعوبة اجراء مقارنات بين نتائجها ونتائج الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث، وذلك لاختلاف المنهاج المقوّم من جهة، واختلاف الفترة الزمنية التي تم التقويم فيها من جهة أخرى، أما ترتيب مناقشة النتائج فكما يلي:

١- مناقشة نتائج السؤال الأول المتعلق بتقديرات كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الاساسي الستة، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق بين تقديراتهم على المجالات الستة مجتمعة.

٢- مناقشة نتائج السؤال الثاني المتعلق بنقاط القوة والضعف في المنهاج نفسه من وجهة نظر معلمي الصف ومشرفي المرحلة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بتقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة لمجالات تقويم المنهاج :

دلت نتائج الدراسة على اعتبار معلمي الصف ومشرفي المرحلة خمسة من مجالات تقويم المنهاج الستة، مجالات قوة في المنهاج، ويعني هذا أن كلا من المجموعتين تعتقد أن مجالات أهداف المنهاج، ومحتواه، والأساليب والوسائل والانشطة المقترحة فيه، والاخراج الفني للكتاب، ودليل المعلم مجالات قوة في المنهاج.

ويعتقد الباحث ان هذه النتائج جاءت ملبية لما دعا إليه مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧م فجاءت منسجمة مع توصياته بضرورة تغيير منهاج التربية الإجتماعية والوطنية تغييراً جذرياً وذلك بتحديث محتواه، وتنوع

مجالات أهدافه بحيث تغطي جميع متطلبات النمو للطالب في مجالات حياته المختلفة، وتنوع الاساليب والوسائل والانشطة التي يمكن عرض الدروس بها. والاهتمام بالكتاب المدرسي وإخراجه الفني ودليل المعلم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨)، كما جاءت هذه النتائج منسجمة مع ما دعا إليه بعض التربويين وبخاصة في مجال المحتوى إذ دعا إبراهيم والكلزه (١٩٨٣) وسعادة (١٩٨٤) إلى ان يتصف المحتوى بالتكامل مع محتويات المناهج الأخرى للصفوف السابقة واللاحقة للصف الذي يوضع له، وان يساعد الطالب على البحث والاستقصاء والتفكير الناقد وحل المشكلة، وأن يرتبط بحياة الطالب اليومية، ويفسر الباحث إتفاق نتائج هذه الداراسة مع دراسة الشقران (١٩٩٢) إذا اتفقنا على أنّ الاخراج الفني للكتاب جيدٌ بينما اتصف الإخراج الفني للكتب التي تناولها دراسات الروسان (١٩٨٦) والشقران (١٩٨٧) وعبد الله (١٩٩١) والخوالدة (١٩٨٦) بعدم الجودة إلى أن دراسة الشقران وهذه الدراسة اجريتا حول كتب جاءت كثمار للتطوير التربوي وهذا دليل على فاعليته في هذا المجال.

كما كشفت الدراسة عن تباين تقديرات كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة حول مجال التقويم ففي الوقت الذي عدّه مشرفو المرحلة مجالاً قوياً، عدّه معلمو الصف مجالاً متوسط الفاعلية، ويعزو الباحث هذا التباين لاختلاف طبيعة عمل معلم الصف وتعامله مع المنهاج والطلاب، فقد يكون تعامل معلمي الصف مباشرة بتقويم تعلم الاطفال في المجال الإنفعالي الذي هو جوهر منهاج التربية الإجتماعية والوطنية، اشعرهم أكثرمن مشرفي المرحلة بأن المنهاج لا يساعد كثيراً في مثل هذا التقويم.

كما أظهرت نتائج اختبار هتلنج -ت٢ (T^2 - Hotling) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة على المجالات الستة مجتمعة، ويمكن ان يفسر الباحث ذلك إحصائياً بأن هذا الاختبار يأخذ المجالات مجتمعة، وبالتالي فعلى الرغم من اعتبار معلمي الصف مجال

التقويم مجالاً متوسط الفاعلية، ووجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديراتهم على المجالات الأخرى إلا أنها لم تكن كافية بحيث تؤثر على نتائج هذا الاختبار، ولذلك لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية.

وعلى الرغم من استيفاء مجالات تقويم المنهاج الستة محك القوة المعتمد في الدراسة لدى مشرفي المرحلة واستيفاء خمسة منها ذلك المحك لدى معلمي الصف، إلا أن تراجع متوسطات تقديراتهم إلى (٣,٥٦) لدى معلمي الصف وإلى (٣,٦٧) لدى مشرفي المرحلة، يدفع الباحث لان يدعو ضرورة الاهتمام بزيادة فاعلية هذه المجالات.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بنقاط القوة والضعف في المنهاج:

أ- مناقشة نتائج المجال الأول- أهداف المنهاج:

أظهرت نتائج الدراسة ان معلمي الصف ومشرفي المرحلة اتفقوا على اعتبار (١٦) فقرة من الفقرات الإحدى والعشرين المتضمنة في هذا المجال نقاط قوة في المنهاج. ويعنى هذا ان كلاً من معلمي الصف ومشرفي المرحلة يعتقد أن المنهاج يشتمل على أهداف تركز بشكل عالٍ على الانتماء الوطني الأردني، وتنسجم مع الأهداف العامة لمرحلة التعلم الأساسي في الاردن، وتركز على الاتجاه الإسلامي، وتنسجم مع الأهداف العامة لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية، وتساعد على تطوير فهم الطالب للعلاقة بينه وبين بيئته الاجتماعية، وصياغتها سلوكية، وتراعي طبيعة المجتمع الأردني، وتساعد على تنمية علاقات إيجابية بين الطالب ومن معه في المدرسة كما تراعي الخصائص النمائية لدى الطفل في عمره السادسة، كما أنها تركز على الجانب الأدائي والإنفعالي لدى المتعلم، وتركز على التعاون بين البيت والمدرسة، وأنها أهداف واقعية قابلة للتحقيق، وتساعد صياغتها في وضع أنشطة وأساليب ووسائل مناسبة لتحقيقها كما أنها تراعي حاجات الطلاب وميولهم والفروق الفردية بينهم. وتأتي هذه النتائج منسجمة مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي ١٩٨٧ الذي

دعا إلى تطوير المناهج والكتب المدرسية لتحقيق أهداف تعمق الانتماء الوطني والقومي، والاهتمام بالجوانب العملية والانفعالية وربطها بالبيئة المحلية وتهتم بحاجات الفرد والمجتمع، وأن تكون أهدافاً متنوعة ومتدرجة ومتكاملة ومراعية للفروق الفردية (وزارة التربية والتعليم، ٩٨٨).

ويبدو أن هذه النقاط نقاط قوة في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية رغم اختلاف الزمان والمكان إذ اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات عديدة أجريت على مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في أماكن وأزمان مختلفة كدراسة الخياط (١٩٨٨) في الكويت، والجبر (١٩٨٥) في السعودية وأبو حلو وخريشة (١٩٨٨) في الاردن التي أشارت نتائجها إلي مراعاة أهداف المنهاج لطبيعة المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة.

كما كشفت الدراسة عن اتفاق كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة على إعتبار الفقرتين المتعلقتين بدرجة مشاركة أولياء أمور الطلاب في وضع أهداف المنهاج، وتركيز أهدافه على المستويات العقلية الدنيا للطالب نقطتي ضعف المنهاج. ويبدو وأن مشاركة أولياء الأمور في وضع أهداف المنهاج نقطة ضعف مشتركة في وضع مناهج التربية الاجتماعية والوطنية فقد أشارت إليها دراسات عديدة ذلك منها دراسة الزعبي (١٩٩٠)، ودراسة القضاة (١٩٨٦). وفيما يتعلق بالفقرة المتعلقة بدرجة تركيز الأهداف على المستويات العقلية الدنيا فقد يكون سببها أن هذا المنهاج يخص الصف الأول الأساسي ويفترض أن يبدأ من السهل إلى الصعب، والمستويات العقلية الدنيا أسهل للطالب في هذا العمر من غيرها.

كما كشفت نتائج الدراسة أن الإختلاف نشأ بين تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة حول الفقرات المتعلقة بدرجة تركيز الأهداف على تنمية التفكير لدى الطالب، ودرجة احتوائها على نوع واحد من السلوك، ومدى مرونتها وإمكانية مراجعتها من حين لآخر، فقد اعتبرمشرفو المرحلة هذه

الفقرات نقاط قوة في المنهاج بينما اعتبرها معلمو الصف نقاطاً متوسطة الفاعلية، ويفسر الباحث تباين تقديراتهم حول الفقرة المتعلقة بمدى مرونة الأهداف وإمكانية مراجعتها من حين لآخر إحصائياً، وذلك بسبب اختلاف حجم العينة، فعلى الرغم من أن متوسط تقديرات مشرفي المرحلة كان أقل من متوسط تقديرات معلمي الصف إلا أن صغر حجم عينة مشرفي المرحلة رفع قيمة الخطأ المعياري لمتوسط تقديراتهم مما جعل قيمة (ز، z) المحسوبة متدنية الأمر الذي جعل الفرق بين المتوسط ومحك القوة غير دال إحصائياً، وأما الاختلاف حول الفقرة المتعلقة بدرجة تركيز الأهداف على تنمية التفكير لدى الطالب فيعتقد الباحث أنه جاء منسجماً مع اختلاف معلمي الصف ومشرفي المرحلة حول الفقرة المتعلقة بدرجة مساعدة الأساليب والوسائل والأنشطة على تعلم التفكير ضمن مجال الأساليب والوسائل والأنشطة.

أما التباين الذي نشأ بين معلمي الصف ومشرفي المرحلة حول الفقرة المتعلقة بدرجة احتواء الهدف على نوع واحد من السلوك فقد يبدو سببه طبيعة تعامل كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة ففي حين يتعامل معلمو الصف مع أهداف سلوكية تعليمية محددة يفترضون أن كل هدف يجب أن يحتوي نوعاً واحداً من السلوك وأن يقدم المنهاج لهم ذلك كاملاً، يرى مشرفو المرحلة أن المنهاج يقدم نماذج ويفترض في معلمي الصف الاستفادة منها في مواقف أخرى وبالتالي يعتبر مشرفو المرحلة تقديم المنهاج نماذج في هذا المجال أمراً كافياً، بينما لا يعتبر معلمو الصف ذلك أمراً كافياً.

كما ويلاحظ الباحث أنه على الرغم من اعتبار معلمي الصف (١٦) فقرة من الفقرات الإحدى والعشرين المتضمنة في المنهاج نقاط قوة فيه واعتبار مشرفي المرحلة (١٩) فقرة منها نقاط قوة فيه كذلك، إلا أن انخفاض متوسطات تقديرات معلمي الصف للفقرات القوية إلى (٣،٥٨) وإلى (٣،٤١) لدى مشرفي المرحلة، يرى الباحث ضرورة زيادة فاعلية الفقرات القوية هذه مع الاهتمام أكثر

بالفقرات التي نالت تقديراً ضعيفاً أو متوسطاً وتجاوز ذلك في المناهج القادمة.

ب- مناقشة نتائج المجال الثاني -المحتوى-

دلت نتائج الدراسة على اتفاق كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة على إعتبار (١١) فقرة من الفقرات الاربع عشرة المتضمنة في هذا المجال نقاط قوة في المنهاج، ويعني هذا أن كلاً من معلمي الصف ومشرفي المرحلة يعتقد، أن محتوى هذا المنهاج منظم على أساس البيئة المتدرجة للطفل، ومتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد، ويمتاز بدرجة عالية من الدقة العلمية، ويستفيد من واقع المجتمع الاردني، ومكون من حقائق ومفاهيم مختارة ذات صلة بالمقرر الدراسي للصف الأول الأساسي، ويرتبط بدرجة عالية مع محتوى منهاج الصف الثاني الأساسي، كما أنه يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ، ويناسب المستوى العقلي لهم، ويناسب حجمه الزمن المخصص له، ويتصف بالوظيفية، ويساعد على تحقيق الأهداف الإنفعالية. ويعتقد الباحث أن هذه النتائج جاءت منسجمة مع ما دعا إليه مؤتمر التطوير التربوي ١٩٨٧ الذي أوصى بالاهتمام بمحتوى المناهج بشكل عام ومحتوى منهاج التربية الاجتماعية والوطنية بشكل خاص من حيث الاهتمام بالدقة العلمية، وتنوع ما يقدم مراعاة للفروق الفردية، وأن تكون متسلسلة حسب البيئة المتدرجة للطفل وتقديم ما يهمهم، وأن تكون مترابطة ومتكاملة مع مناهج الصفوف السابقة واللاحقة للصف الذي يوضع له المنهاج، وأن تقسم بالتساوي على الفصلين، وأن يكون المحتوى وظيفياً ذا معنى للطالب.

كما جاءت هذه النتائج منسجمة مع توصيات بعض التربويين في ميدان الدراسات الاجتماعية ومنهم كوشهار (Kochhar, 1989) وسعادة (١٩٨٤) اللذان أوصيا بضرورة التدرج في تنظيم محتوى الدراسات الاجتماعية، وأن تشتمل على مفاهيم ومبادئ تتفق ومستوى الصف الذي تقدم إليه، وأن تؤخذ من كافة فروع العلوم الإجتماعية ويضيف إبراهيم والكلزة (١٩٨٣) ضرورة مساعدة

المحتوى الطالب على مهارات عالية كالتفكير وحل المشكلة، وأن يكون محتوى وظيفياً وضرورة ارتباط المحتوى بالأهداف كما يؤكد اللقاني (١٩٨١) ذلك.

وكشفت نتائج الدراسة اختلاف تقديرات كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة حول الفقرات المتعلقة بدرجة مساعدة المحتوى في تحقيق الأهداف العقلية والأدائية، ودرجة اشتماله على فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية ففي الوقت الذي حصلت فيه هذه الفقرات على تقديرات متوسطة من معلمي الصف عدّها مشرفو المرحلة نقاط قوة فيه ويعزو الباحث سبب تباين تقديرات كل منهما حول النقطتين المتعلقتين بمدى مساعدة المحتوى في تحقيق كل من الأهداف العقلية والأدائية إلى اختلاف طبيعة عمل معلمي الصف ومشرفي المرحلة، فمعلم الصف يتعامل مباشرة مع الطلبة ويرى انعكاس أثر المحتوى على نتاجات تعلم الاطفال العقلية والأدائية بشكل مباشر بينما يقدر مشرف المرحلة ذلك الأثر تقديراً، وفيما يتعلق باختلاف معلمي الصف ومشرفي المرحلة حول الفقرة المتعلقة بدرجة اشتمال المحتوى على فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية، يعتقد الباحث أن الخلاف نشأ بسبب حكم معلمي الصف في كثير من الاحيان على المنهاج بشكل عام من خلال الكتاب المدرسي المقرر والدليل وإغفالهم لباقي جوانب المنهاج التي قد تشتمل على فروع مختلفة من العلوم الاجتماعية، بينما قد يتعامل مشرفو المرحلة غالباً مع وثيقة المنهاج والكتاب والدليل. كما قد يصعب على بعض معلمي الصف ربط بعض ما يرد في المنهاج وفروع العلوم الاجتماعية المختلفة وبالتالي يرون أن درجة اشتمال المنهاج على هذه الفروع متوسطة.

ويلاحظ الباحث أنه عى الرغم من استيفاء جميع فقرات هذا المجال محك القوة لدى مشرفي المرحلة واستيفاء (١١) فقرة من فقراته نفس المحك لدى معلمي الصف إلا أن انخفاض متوسطات تقديرات الفقرات القوية إلى (٣,٥٨) لدى معلمي الصف وإلى (٣,٥٣) لدى مشرفي المرحلة يرى الباحث ضرورة العمل

على زيادة فاعلية الفقرات القوية المتعلقة بمجال المحتوى لتصبح أكثر قوة وبنفس الوقت بذل المزيد من الاهتمام بالفقرات المتوسطة الفاعلية لتصبح أكثر قوة.

ج- مناقشة نتائج المجال الثالث- الأساليب والوسائل والأنشطة-:

كشفت نتائج هذه الدراسة على أن معلمي الصف ومشرفي المرحلة قد أجمعوا على إعتبار (١٢) فقرة من الفقرات الخمس عشرة المتضمنة في هذا المجال نقاط قوة في المنهاج، ويعني هذا أن كلاً من معلمي الصف ومشرفي المرحلة يعتقد أن الأساليب والوسائل والأنشطة المقترحة في هذا المنهاج، ترتبط بشكل عالٍ بأهداف المنهاج ومحتواه، كما أنها تركز على استخدام كراسة الطالب، وتساعد بشكل عالٍ على استخدام الصور والرسومات المساعدة في تحقيق الأهداف، وتهتم بالوقت المناسب لاستخدامها خلال الموقف التعلمي، وتركز على استخدام العمل التعاوني الجماعي، ويساعد على تحقيق الأهداف الإنفعالية، وتلبي الفروق الفردية، كما أنها تناسب ميول الطلاب وقدراتهم، وتثير الدافعية لديهم نحو التعلم والتعليم، وتساعد على التعلم الذاتي، وعلى التعلم من خلال العمل، وتركز على استخدام الصور والرسومات والرحلات والزيارات الميدانية كأساليب لتحقيق الأهداف. وتأتي هذه الأهداف منسجمة مع توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي ١٩٨٧ الذي دعا إلى ضرورة إثراء الكتب المدرسية بالخرائط والصور والرسومات والبيانات التي تخدم المادة العلمية والتعاون مع المؤسسات المهتمة بذلك كالمركز الجغرافي الملكي الأردني، والتركيز على تنويع أساليب التدريس وتكييفها لمراعاة الفروق الفردية والإهتمام بالتعلم بالعمل والتعلم الذاتي، وأن تكون النشاطات المستخدمة وظيفية، والاستفادة من البيئة المحلية لمساعدة الطلاب في إكتساب المهارات. كذلك تأتي هذه النتائج منسجمة مع ما دعا إليه إبراهيم والكلزة (١٩٨٣) من ضرورة اختيار خبرات تعلمية واتباع أساليب واستخدام وسائل تساعد الطالب على النمو المتكامل،

وتتفق مع إمكانياته واستعداداته، وتنمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو التعلم والعمل.

كما كشفت نتائج هذه الدراسة إلى اتفاق كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة على اعتبار الفقرتين المتعلقتين بدرجة تركيز الأساليب والوسائل والأنشطة على الأحداث الجارية، وتركيزها على استخدام التمثيليات الهادفة ولعب الأدوار فقرتين متوسطتي الفاعلية، وتقترب هذه النتيجة مع ما توصل اليه القاعود (١٩٩٠) وسعادة (١٩٨٦) وهوج (Hoge, 1986) والروسان (١٩٨٦) الذين أشاروا جميعهم إلى ضعف تركيز مناهج الدراسات الاجتماعية على الأحداث الجارية، ويعتقد الباحث أن هذه النقطة ليست عيباً في المناهج لأنها عادة ما تعالج قضايا تحدث بعد وضع المنهاج وطباعته، ويترك للمعلم متابعتها من خلال مصادر أخرى، يضاف إلى ذلك أن المنهاج الذي أجريت الدراسة حوله خاص بالصف الأول الأساسي، وقد يبدو من الصعوبة تقديم بعض القضايا والأحداث الجارية لطالب الصف الأول الأساسي، أما الفقرة المتعلقة باستخدام التمثيليات الهادفة ولعب الأدوار فيعتقد الباحث أن هذه الأساليب خروج عن الأساليب التقليدية التي تعود معلمو الصف عليها وتتطلب منهم جهداً وتفكيراً وتحضيراً، ويكتفي بالإشارة إلى مثل هذه الأساليب في المنهاج دون ضرب الأمثلة، الأمر الذي ربما دفع بهم إلى اعتبار ذلك نقطة متوسطة الفاعلية.

كما كشفت الدراسة عن تباين أراء معلمي الصف ومشرفي المرحلة حول الفقرة المتعلقة بمدى مساعدة الأساليب والوسائل والأنشطة المقترحة في المنهاج الطالب على تعليم التفكير ففي الوقت الذي حصلت فيه هذه الفقرة تقديراً متوسطاً من معلمي الصف عدّها مشرفو المرحلة نقطة قوة في المنهاج، ويعزو الباحث سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة عمل معلم الصف، فتعليم التفكير لأطفال في الصف الأول الأساسي ليس سهلاً الأمر الذي ربما جعل معلمو الصف يشعرون بأن المنهاج لا يساعدهم بشكل ملموس في تعليم الأطفال التفكير من

خلال تقديم نماذج وأساليب ونشاطات ليتعلم أطفالهم التفكير.

ويلاحظ الباحث أنه على الرغم من اعتبار معلمي الصف (١٢) فقرة من الفقرات الخمس عشرة المتضمنة في هذا المجال لدى معلمي الصف، واعتبار مشرفي المرحلة (١٣) فقرة منها قوية إلا أن إنخفاض متوسطات تقديراتهم للفقرات القوية إلى (٣,٥٥) لدى معلمي الصف وإلى (٣,٢٤) لدى مشرفي المرحلة، يوصي الباحث بضرورة زيادة فعالية الفقرات القوية المنخفضة التقدير في هذا المجال لتصبح أكثر قوة، كما ينصح بإعطاء الفقرات المتوسطة الفاعلية مزيداً من الإهتمام لتزداد فعاليتها.

د- مناقشة نتائج المجال الرابع -التقويم- :

دلت نتائج الدراسة إلى اتفاق معلمي الصف ومشرفي المرحلة على اعتبار خمس فقرات من الفقرات الاثنتي عشرة المتضمنة في هذا المجال نقاط قوة في المنهاج، ويعني هذا أن كلا من معلمي الصف ومشرفي المرحلة يعتقد أن المنهاج قد أورد أساليب متنوعة في التقويم قادرة على قياس الأهداف التي وضعت من أجلها، ودرجة شموليتها عالية، وتركز على مدى تحقيق الأهداف الإنفعالية، كذلك يهتم المنهاج كثيراً باستخدام الأساليب والأنشطة في الوقت المناسب خلال الموقف التعليمي.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تنسجم مع توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي ١٩٨٧م الذي دعا إلى وجوب إتصاف التقويم في التربية الاجتماعية والوطنية بالتنوع والشمول، وأن يقيس الأهداف التي وضع من أجلها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨)، كما أنها تنسجم مع ما دعا إليه تايلر (Tyler, 1949) وسرحان (١٩٨٥)، وإبراهيم والكلزة (١٩٨٣) إذ دعوا جميعهم إلى وجوب اتصاف التقويم بالتنوع والشمول والاستمرارية وأن يقيس الأهداف التي وضع من أجلها.

كما كشفت نتائج الدراسة عن اختلاف تقديرات معلمي الصف ومشرفي

المرحلة نشأ حول الفقرات المتعلقة بدرجة تركيز التقويم على مدى تحقيق الأهداف الأدائية، وتركيزه على مستويات الأهداف العقلية الدنيا، ومدى توافر كل من التقويمين التكويني والختامي، ومدى مساعدة الطالب على توضيح جوانب القوة والضعف في المنهاج ودرجة تركيزه عى مساعدة الطالب لتقويم ذاته، ومدى تركيزه على اللقاءات الفردية للطلاب لمعرفة مدى تحقق الأهداف لكل طالب. ففي الوقت الذي عدّها معلمو الصف نقاطاً متوسطة الفاعلية في المنهاج، أجمع مشرفو المرحلة على اعتبارها نقاط قوة في المنهاج، ويمكن تفسير ذلك بملاحظة الفرق بين الفقرات التي حازت تقديرات عالية من قبل معلمي الصف والفقرات التي حازت تقديرات متوسطة منهم، فالمجموعة الأولى تعالج أموراً عامة في التقويم، أما المجموعة الثانية فتعالج الفقرات فيها قضايا محددة في التقويم. وبالنسبة للمجموعة الأولى يتعامل معلم الصف معها يومياً وبشكل مباشر، الأمر الذي ربما جعلهم يشعرون أن الإطار العام للتقويم في المنهاج نقطة قوة فيه، بينما الإطار المتعلق بتفصيلات الأحداث التقويمية اليومية نقطة متوسط الفاعلية في المنهاج، وأما مشرفو المرحلة ونظراً لعدم قيامهم فعلياً بتقويم الأطفال، ربما نظروا إلى التقويم نظرة كلية فالتقوا مع معلمي الصف حول الإطار العام واختلفوا معهم حول التفاصيل.

ويلاحظ الباحث أنه على الرغم من حصول جميع فقرات هذا المجال على تقادير قوية لدى مشرفي المرحلة، وحصول خمس فقرات منه على تقدير عالٍ لدى معلمي الصف، إلا أن إنخفاض التقديرات على الفقرات القوية إلى (٣,٥٩) لدى معلمي الصف وإلى (٣,٥٣) لدى مشرفي المرحلة، فإن الباحث يرى ضرورة العمل على زيادة فعالية الفقرات المتعلقة بمجال التقويم لتصبح أكثر فعالية وإيلاء الفقرات المتوسطة الفاعلية مزيداً من الإهتمام لتصبح أكثر قوة.

هـ- مناقشة نتائج المجال الخامس -الإخراج الفني للكتاب.

دلت نتائج الدراسة على إتفاق معلمي الصف ومشرفي المرحلة على

اعتبار جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في المنهاج، فقد تراوحت متوسطات تقديرات معلمي الصف بين (٣,٨٢ -٤,٠٢)، وأما متوسطات تقديرات مشرفي المرحلة فتراوحت بين (٣,٧١-٤,٢٩) وبالتالي تجاوزت جميعها محك القوة المعتمد في الدراسة (٣,٧)، ويعني ذلك إجماع كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة على إعتبار جميع فقرات هذا المجال نقاط قوة في المنهاج وبعبارة أخرى فإن الإخراج الفني لكراسة الطالب في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي قد توفرت فيه مواصفات جيدة منها : توافر مسافات كافية بين السطور والكلمات، ووضوح العناوين الفرعية والرئيسة، ووضعت الصور في مكانها المناسب في الكتاب، والورق المستخدم فيه جيد، وتتناسب لغة الكتاب مع مستوى طالب الصف الأول الأساسي اللغوي، وتتوزع مادة الكتاب بالتساوي على الفصلين الدراسيين، ويتناسب طول الكتاب مع عرضه وسمكه، كما أنه يراعي علامات الترقيم، وقد جاءت هذه النتائج ملبية لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي لعام ١٩٨٧ الذي أوصى بوضع كتب مقررة للصفوف الثلاثة الأولى في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، على أن تراعي هذه الكتب خصائص الطفل في هذه المرحلة بحيث تعتمد على الصور المعبرة الهادفة، ومن الجدير بالذكر أن الكتاب وضع لأول مرة العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ وكان الاعتماد قبل ذلك على وثيقة المنهاج فقط وقد دعا المؤتمر كذلك إلى إتباع آلية جديدة في إعداد الكتب المدرسية عن طريق مؤسسية الجهات المتعلقة بإعداده، كذلك التقويم المستمر للكتاب ومن جهات متعددة كالمعلمين وأولياء أمور الطلاب، كما طُلب من معلمي الصف تزويد قسم المناهج والكتب المدرسية بملاحظات محددة أولاً بأول بعد تدريسهم لأية وحدة في الكتاب وتتعلق هذه الملاحظات بلغة الكتاب، وأسلوب عرض المادة فيه والرسومات التوضيحية الواردة فيه، كما أن الوزارة قامت بإنشاء وحدة إدارية متخصصة في مديرية الكتب المدرسية، دُرّب العاملون فيها تدريباً مكثفاً بالتعاون مع خبراء أجانب مختصين في مجالات النشر والتأليف

والتحرير والإنتاج (أبو سماحة وبرمامت، ١٩٨٩) وهي أمور ربما ساعدت في قوة الاخراج الفني للكتاب. واتفقت نتائج هذه الدراسة من جهة أخرى مع نتائج دراسة الشقران (١٩٩٢) في جودة الإخراج الفني للكتاب المدرسي؛ وهذا ما يعزز فاعلية التطوير التربوي في هذا المجال، وكما قد تفسر النتائج الخبرة الطويلة التي اكتسبتها وزارة التربية والتعليم في مجال إخراج الكتب المدرسية.

ويلاحظ الباحث أنه على الرغم من استيفاء جميع فقرات هذا المجال محك القوة المعتمد في الدراسة لدى كل من معلمي الصف ومشرفي المرحلة وأن أقل متوسط تقدير لدى معلمي الصف على فقرات هذا المجال كانت (٣,٨٢) وأقلها مشرفي المرحلة (٣,٧١) إلا أن هنالك إمكانية لزيادة فعالية هذه فقرات هذا المجال لتصبح أكثر قوة.

و- مناقشة نتائج المجال السادس -دليل المعلم-

دلت نتائج الدراسة على إجماع معلمي الصف ومشرفي المرحلة على إعتبار (٩) فقرات من الفقرات الإحدى عشرة المتضمنة في هذا المجال نقاط قوة في المنهاج، ويعني هذا أن كلاً من معلمي الصف ومشرفي المرحلة يعتقد أن دليل المعلم في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي يحتوي على مقدمة تقدم تعريفاً جيداً لأبوابه وفصوله وطريقة تنظيمه، كما أنها تقدم إرشادات كافية للمعلم حول كيفية استخدام الكتاب نفسه، كما أن الدليل يهتم بتوضيح خصائص النمو لدى الطفل في سن السادسة، ويحدد الأهداف الخاصة لكل درس من الدروس التي وردت فيه، ويقدم نماذج من التخطيط اليومي، ويقدم الدروس بأساليب متنوعة مراعاة للفروق الفردية، ويركز على الجانب العملي في عمليتي التعلم والتعليم، ويعتمد على المنهج التحليلي لوحدات المنهاج، ويساعد المعلم على اختيار أساليب التقويم المتنوعة والمناسبة وتنسجم هذه النتائج مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي لعام ١٩٨٧ الذي دعا إلى وضع دليل للمعلم ولكافة المباحث، وأوصى بضرورة اهتمام الدليل الخاص بالتربية

الاجتماعية والوطنية بإرشاد المعلم لأفضل الطرق في استخدام الكتاب المدرسي وتقديم الخبرات والإرشادات اللازمة لتحقيق الأهداف وأن يوضح الدليل خصائص النمو لدى الطفل في عمر السادسة، وأن ينوع في الأساليب والأنشطة التي يقترحها مراعاة للفروق الفردية وأن يركز على أتباع معلمي الصف والطلاب الجانب العملي والتعاوني التشاركي في التعلم والتعليم، وأن يقدم نماذج من الخطط اليومية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨) كشفت نتائج الدراسة عن وجود تباين بين تقديرات معلمي الصف ومشرفي المرحلة نشأ حول الفقرتين المتعلقتين بدرجة تقديم الدليل لنماذج من الخطط الفصلية لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي، ودرجة إرشاد والمعلم لخبرات إضافية لتعميق ما يقدمه المنهاج بما يتفق ومستوى طلاب الصف الأول الأساسي ففي الوقت الذي حصلت فيه هاتان الفقرتان على تقدير متوسط من معلمي الصف واعتبرتا نقطتي متوسطتي الفاعلية في المنهاج ، نالتا تقديراً مرتفعاً من مشرفي المرحلة واعتبرتا نقطتي قوة في المنهاج، ويعزو الباحث التباين حول الفقرة المتعلقة بدرجة تقديم الدليل لنماذج من الخطط الفصلية إلى أن معلمي الصف يريدون من الدليل أن يقدم لهم خططاً فصلية جاهزة ولذلك يرون أن الدليل لم يساهم بما فيه الكفاية في هذا المجال، بينما قد يرى مشرفو المرحلة أن إيراد الدليل لنماذج من الخطط اليومية وتقديم إرشادات لكيفية تنفيذ وحدات المنهاج في مقدمة الدليل امراً كافياً، وأن يترك لكل معلم صف أن يضع خطة فصلية حسب واقعه وبالتالي رأى مشرفو المرحلة أن الدليل كان قوياً في هذا المجال. وأما التباين حول الفقرة المتعلقة بدرجة إرشاد الدليل للمعلم لخبرات إضافية لتعميق ما يقدمه المنهاج ربما يعود إلى اعتقاد معلمي الصف بحاجاتهم إلى تسمية مثل هذه الخبرات وتحديدها دون الإكتفاء بتحديد مصادرها كما هو الحال في الدليل وبالمقابل قد يعتقد مشرفو المرحلة أن تحديد مصادر الخبرات في الدليل يُعد أمراً كافياً.

ويلاحظ الباحث أنه على الرغم من حصول (٩) فقرات من الفقرات الإحدى عشرة المتضمنة في هذا المجال محك القوة المعتمد في الدراسة لدى معلمي الصف وحصول جميع فقرات هذه المجال محك القوة لدى مشرفي المرحلة إلا أن إنخفاض متوسطات تقديرات فقرات القوة إلى (٣.٦٧) لدى معلمي الصف وإلى (٣,٥٣) لدى مشرفي المرحلة يوصي الباحث بامكانية زيادة فعالية الفقرات القوية المتعلقة بمجال دليل المعلم لجعلها أكثر قوة، ويوصي بإيلاء الفقرتين متوسطتي التقدير عناية خاصة لتصبح أكثر فعالية.

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها يضع الباحث أمام المهتمين بالتربية والتعليم، وفي مقدمتهم وزارة التربية والتعليم والعاملين فيها، التوصيات التالية للاستفادة منها في الطبعات القادمة من منهاج الصف الأول الأساسي في التربية الاجتماعية والوطنية، أو عند وضع مناهج جديدة ولأي صف من الصفوف.

- تركيز أهداف المنهاج على جميع مستويات الأهداف العقلية وليست على المستويات الدنيا فقط.
- تطوير آليات واجراءات تمكن أولياء الأمور من المشاركة في وضع المنهاج وأهدافه.
- تنويع الأساليب والوسائل والأنشطة المقترحة في المنهاج مع التركيز على استخدام التمثيليات الهادفة ولعب الأدوار.
- تركيز الأساليب والوسائل والأنشطة المقترحة في المنهاج على الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة، وتوظيفها في التدريس.
- إجراء مزيد من الدراسات التحليلية والتقويمية على أدلة معلمي الصف بشكل عام وخاصة أدلة التربية الاجتماعية والوطنية.
- التركيز في دورات تدريب معلمي الصف أثناء الخدمة على رفع كفاياتهم في مجال التقويم.
- تعويض المعلم عند تنفيذه للمواقف التعليمية الثغرات التي يرى أن المنهاج قد وقع فيها، وخاصة في مجال أساليب التقويم والتركيز على كافة مستويات الأهداف العقلية.

قائمـــة المراجـــع

المراجــع العربيــة

ابراهيم ، عبداللطيف فؤاد . (١٩٨٥). المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويمها، (الطبعة الخامسة). القاهرة : مكتبة مصر .

ابراهيم ، فوزي طه والكلزة، رجب أحمد. (١٩٨٣) . المناهج المعاصرة، (الطبعة الأولى). الاسكندرية: جامعة الاسكندرية.

أبو حلو ، يعقوب . (١٩٨٦). دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا في المدارس الحكومية في الأردن. ابحاث اليرموك، ٢ (١) ١٢٢-١٦٣ .

أبو حلو، يعقوب عبدالله وخريشة، علي كايد سليم . (١٩٨٨) . أسس أهداف الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن بين الواقع والمنظور المعياري لها كما يقدرها المعلمون والمشرفون التربويون. دراسات ١٥ (٨) ٢٨٣-٣١١ .

أبو سماحة، كمال. (١٩٨٩). المشروع التربوي القطاعي. التطوير التربوي (عدد خاص) . رسالة المعلم ٣٠ (١، ٢) ٢٢-٤٥ .

أبو سماحة، كمال وبرمامت، توجان. (١٩٨٩)، المنجزات المرحلية لبرامج التطوير التربوي، التطوير التربوي (عدد خاص) رسالة المعلم ٣٠ (٦، ٢) ٤٦-٥٨ .

أبو سنينة، عونية. (١٩٧٦). دراسة مقارنة للقيم في كتب التربية الوطنية للطلبة العرب واليهود في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

التل، أحمد عوض. (١٩٧٨) . تطور نظام التعليم في الأردن من ١٩٢١-١٩٧٧. عمان : وزارة الثقافة والشباب .

جابر، عبدالحميد جابر. (١٩٨٢). علم النفس التربوي. القاهرة : دار النهضة العربية .

الجبر ، سليمان محمد. (١٩٨٥). استطلاع آراء معلمي المواد الاجتماعية بالمدارس الابتدائية في مدينة الرياض في تدريس المواد الاجتماعية في مدارسهم مجلة كلية التربية ٢ (٢) ٣٢٧-٣٥٣.

جرادات ، عزت. (١٩٨٩) . خطوط رئيسية للتعرف بخطة التطوير التربوي التطوير التربوي (عدد خاص) رسالة المعلم ٣٠ (١، ٢) ٩-٢٠.

جرادات ، عزت. (١٩٩٢).. التخطيط والسياسة التربوية في الأردن. ورقة قدمت في دورة الإدارة العليا المنعقدة في جامعة مؤتة صيف ١٩٩٢. مؤتة : الكرك ، الأردن.

الجزار، نجفة قطب السيد. (١٩٨٩). تطوير منهج التاريخ في الحلقة الثانية من التعلم الأساسي بمصر في ضوء فكرة التفاهم الدولي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .

الجمل، نجاح يعقوب. (١٩٨٨). نحو منهج تربوي معاصر. (الطبعة الخامسة) عمان: المؤلفة.

حسون، محمد السيد محمد. (١٩٩٢). تجارب قطرية في رفع مستوى المعلمين اثناء الخدمة إلى مستوى الدرجة الجامعية الأولى ، تجربة جمهورية مصر العربية. ورقة قدمت إلى اجتماع الخبراء العرب حول رفع مستوى المعلمين اثناء الخدمة إلى مستوى الدرجة الجامعية الأولى المنعقد في عمان من ١٤-١٧/١٢/١٩٩٢ ، عمان، الأردن .

خليفات، سحبان والجيوسي، سلمى والحمود، فاطمة والمومني، محمد وداود نسيمة وحداد، ياسمين. (١٩٩١). كراسة الطالب في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي، (الطبعة الأولى التجريبية). المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم: وزارة التربية والتعليم، عمان ، الأردن.

خليفات، سحبان والجيوسي، سلمى والحمود، فاطمة والمومني، محمد وداود نسيمة وحداد، ياسمين. (١٩٩١). دليل المعلم في التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي ، (الطبعة الأولى). المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم: وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

سرحان، الدمرداش. (١٩٨٥) . المناهج المعاصرة، (الطبعة الخامسة)، الكويت : مكتبة الفلاح .

سرحان، الدمرداش وكامل، منير. (١٩٧٢). المناهج (الطبعة الثالثة) القاهرة: دار العلوم للطباعة.

السرخي، ابراهيم. (١٩٨٥). دراسة مدى تحقيق الاهداف المعرفية في تدريس المواد الاجتماعية في نهاية المرحلة الابتدائية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان الأردن .

سعادة، جودت أحمد. (١٩٨٤) مناهج الدراسات الاجتماعية، (الطبعة الأولى) بيروت: دار العلم للملايين .

سعادة، جودت أحمد. (١٩٨٦). تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام الأردنية. اربد : جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي.

سعادة، جودت أحمد وخليفة، غازي وعودة، أحمد. (١٩٨٥) دراسة ميدانية للاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية في التربية. مجلة كلية التربية ٢ (٢) ٢٩٥-٣٢٥.

سعادة، جودت وابراهيم، عبدالله محمد. (١٩٩١). المنهج المدرسي الفعال (الطبعة الأولى). عمان : دار عمار

السكران ، محمد أحمد حسن . (١٩٨٧). تطوير منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .

سكيكر، فياض سكيكر. (١٩٨٨). دراسة تحليلية لمحتوى كتب ومناهج الجغرافيا للمرحلتين الاعدادية والثانوية في التربية البيئية في سوريا . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

سمعان، وهيب ولبيب، رشدي وحفظ الله، ابراهيم ميخائيل. (١٩٦٦). دراسات في المناهج (الطبعة الثانية). القاهرة : مكتبة الانجلو مصرية .

خليفة، غازي. (١٩٩٠). نموذج مقترح لتطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس القاهرة، مصر .

الخوالدة، محمد . (١٩٨٦). نموذج التقييم لمحتوى كتب الاجتماعيات للمرحلة الاعدادية في الأردن. اربد ، الأردن: جامعة اليرموك ، مركز البحث والتطوير التربوي.

خوري، توماجورج. (١٩٨٣). المناهج التربوية (الطبعة الأولى).بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الخياط، عبدالكريم عبدالله. (١٩٨٨) . تقويم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، دراسة ميدانية. المجلة التربوية ٥ (١٦) ١٦-٦٥.

الدجاني، لينا يعقوب كامل. (١٩٩٣). الافكار الصهيونية التي تتضمنها كتب الاجتماعيات لصفوف المرحلة الالزامية في اسرائيل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن .

دمعة ، محمد ابراهيم ومرسي، محمد منير. (١٩٨٢). الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم. تونس : وحدة البحوث التربوية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الروسان، ماجد محمد. (١٩٨٦) .مشكلات الدراسات الاجتماعية كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الزعبي، أحمد شريف عيسى محمد. (١٩٩٠). مشكلات منهاج التربية الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد الاردن.

زغلول، لطفي عبداللطيف. (١٩٩٢). مدى فاعلية مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في كل من الضفة الغربية واسرائيل في تحقيق الأهداف التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس.

زيتون، عدنان. (١٩٩٢). الطرائق التربوية بين التحديات الصارخة والاستجابات القاصرة. التربية ٢١ (١٠٢) .١٤٠-١٤٥ .

سويدان، خالد مصطفى. (١٩٨٨). دراسة تحليلية مقارنة لأهداف مادة الجغرافيا ومناهجها في الصف الثالث الثانوي في سوريا وليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق ، دمشق، سوريا .

سويلم، مصطفى. (١٩٨٩). مع تطوير المناهج . التطوير التربوي (عدد خاص) رسالة المعلم ٣٠ (١، ٢) ٥٩-٦٨.

الشقران، خالد عبده مبارك. (١٩٩٢). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد ، الأردن .

شلبي، أحمد. (١٩٨٦). دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتابي الجغرافيا للصف الثالث الثانوي بمصر والمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس ٢ (١) ١١٧-١٢٥ .

شمس الدين ، فاطمة حجاجي أحمد. (١٩٨٩)، قياس الجانب المعرفي لأهداف تدريس التاريخ للصف الثالث الاعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .

الصباغ، مياز خليل. (١٩٨١). تقويم أهداف مناهج التربية الاجتماعية مبحث التاريخ في المرحلة المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، السعودية.

* صقر، محمد جمال. (١٩٧٢). مفاهيم حديثة للمناهج المدرسية. بيروت : جامعة بيروت العربية .

عبابنة، نواف. (١٩٨٧) عزوف طلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي عن مادة الجغرافيا من وجهة نظر المعلمين والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد الأردن.

عبداللطيف، حسن علي حسن. (١٩٩١). مدى تمثل طلبة المرحلة الاعدادية في مدارس التعليم العام بدولة البحرين للمفاهيم التي يتضمنها منهاج التربية الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

عبدالله، فوزي قاسم محمد . (١٩٩١). تقويم كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية من خلال وجهتي نظر المعلمين والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

عبيدات، عبدالمجيد أحمد مفلح. (١٩٨٩). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عدس، عبدالرحمن. (١٩٩٢). أسس مناهج المواد الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي. ورقة عمل قدمت إلى مؤتمر المائدة المستديرة حول التعليم للجميع لعام ٢٠٠٠م لمرحلة التعليم الأساسي المنعقد في عمان من ٢٠-٢٣/١٢/١٩٩٢م، عمان، الأردن.

عطاري، عارف توفيق (١٩٧٧). التربية في فلسطين المحتلة والدياسبورا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن .

علي، سعيد اسماعيل (محرر). (١٩٩١). التعليم الابتدائي في الوطن العربي، الحاضر والمستقبل. عمان : مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (يونديباس).

علي، نبيل. (١٩٩٤). العرب وعصر المعلومات. عالم المعرفة، (سلسلة رقم ١٨٤) .

الفرحان، اسحق أحمد. (١٩٨٤). مفهوم المنهاج التربوي. رسالة المعلم ٢٥ (٤) ٢١-٤٠ .

الفرحان، اسحق أحمد ومرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (١٩٨٤) . المنهاج التربوي بين الاصالة والمعاصرة (الطبعة الأولى) . عمان: دار الفرقان ودار البشير.

الفريق الوطني لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن. (١٩٨٩). منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، عمان : المطبعة الوطنية .

القاعود، ابراهيم. (١٩٩٠). نموذج مقترح لتطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .

القاعود، ابراهيم والمساد، محمود (١٩٩١). منطلقات التطوير التربوي في مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الاساسي في الأردن. منشورات وزارة التربية والتعليم : الأردن .

القاعود، ابراهيم وسينمونيان، البير. (١٩٩١). تطوير منهاج الجغرافيا في ضوء تقنيات الاستشعار عن بعد. عمان : المؤلفان.

القضاة، سليم حسن . (١٩٨٦). مشكلات الدراسات الاجتماعية كما يراها معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية الاعدادية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، اربد، الأردن .

قورة، حسين سليمان. (١٩٧٥). الأصول التربوية في بناء المناهج (الطبعة الخامسة)، القاهرة: دار المعارف بمصر.

القيمري، قيمر طالب. (١٩٨٦). دراسة تحليلية للتغيرات التي ادخلتها اسرائيل في كتب الاجتماعيات المقررة للمرحلة الثانوية في مدارس الضفة الغربية من الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن .

الكبيسي، كامل ثامر. (١٩٨٤). الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار. ورقة قدمت للمؤتمر التربوي المنعقد في بغداد في ٨، ١٩٨٢/١٢/٩ باشراف وزارة التربية والتعليم العراقية: المديرية العامة للتخطيط التربوي، مديرية التوثيق والدراسات .

لطفي، شهاب سليمان. (١٩٨٩). تحليل القيم في محتويات كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الاعدادية في دولة الامارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

اللقاني، أحمد حسين. (١٩٨١). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين ويونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل . (١٩٧٨). أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

مبارك، فتحي يوسف. (١٩٩٢). القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي بمصر، ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطلاب. المجلة العربية للتربية ١٢ (١) ١٣٣-١٧٧ .

مصطفى، محمد محمود. (١٩٨٨). دراسة تحليلية مقارنة لأهداف مادة الجغرافيا ومناهجها في ثلاثة اقطار عربية: سوريا، السعودية، الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق ، سوريا .

هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر ومصلح، عدنان عارف. (١٩٨٩) تخطيط المنهج وتطويره (الطبعة الأولى)، عمان : دار الفكر للنشر.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٨٠). تاريخ التربية والتعليم في الأردن عمان: قسم التوثيق التربوي بوزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٨٨) . المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (عدد خاص) رسالة المعلم ٢٩ (٢، ٣) .

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٤). الكراس الاحصائي .[مجموعة كراسات احصائية لكل من مديريات التربية والتعليم في محافظات الأردن الجنوبية: الكرك ، القصر، المزار الجنوبي، معان، العقبة والطفيلة] .

المراجـع الاجنبيـة

Beauchamp. G. A. (1981). Curriculum theory (4th ed). Itasco, Illionis: Peacock Publishers Inc. .

Bennett, S. (1985 Apr). Development and evaluation aminiature economic and Political System for teaching social studies in the elemantary school. Paper presented at the annual meeting of Amirican Educational Research Assocation. (ERIC Doucument Reproduction Service NO. ED 261-928).

Eisnir, E.W. (1979) The educational imagination on the desigen and evaluation of school programs. (2end ed) New York : Macmillan Publisher Co .

Good, C. V. (1973). Dictionary of Education (3rd ed). New York, Mc-Grow: Hill Publishing Inc.

Hoge. J. D. (1986). Improving the use of social studies textbooks (Contract No. 400-86-0020)Washington, DC. Office of Educational Research and Improvment. (ERIC Doucument Reproduction Service No. ED 274 582).

Johnson, M.Jr. (1981). Defintions and models in curriculum theory. In NH. Giroux, A. Penna, W. Pinar (eds). Curriculum and instruction. Barkeley California: Mccutchon publishing corporation. Pp 69-86 .

Khanji, F.M.S. (1991). Teachers participation in curriculum development: A study of educational change in a small countray Doctoral Dissertation University of Roding U.K. 1990). Dissertation Abstract International, 53, 792-A .

Klien, M.F. (1983) The use of curriculum research models, a guide for curriculum development. Theory into practice, 22, pp198-202 .

Kochhar, SK. (1989). The teaching of social studies. S.K. Ghia: New Delhi, India.

Love. E.L. (1991). The role of a curriculum in meeting the needs of diverse student: Populations. Doctoral Disertation University of southern California. 1991) .Dissertation Abstracts Interrational. 52, 1628-A.

Maloi. L.C. (1983). Implementation of social studies in Lesotho. Requirement for the post graduate diploma. University of Nairobi. Kenya . (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 249 133).

Mandle, H. (1990). Learning and instruction. Oxford: Pergamon Press. ltd.

March, J.C. (1983). Curriculum matterials analysis in social studies methods classes. The social studies. 74 (3) 107-111 .

Mc Danial, P. (1984, Nov.). Social studies program evaluation. Albuqurque public schools, NM,Instructional Research, Testing and Evaluation Instruction, New Mexico, U.S. (ERIC Docoument Reproduction Service. NO. ED. 258 855).

McNiel, J.D. (1985). Curriculum: A comprehensive introduction. (3rd ed.) Little Brown and Company; Boston.

Moffet, B. (1983). A statement of the field say and do about teaching in elementary school. Social Studies Review. 22 (3) 69-79 .

Parker, F. (1988). Religion in our text books project description (141) Arizona, U.S. (ERIC Docoument Reproduction service NO. ED. 298 021) .

Risnger, C.F. (1992). Trends in K-12 social studies. (Report No. Edo-So 92-8). Washington DC. ED. office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 351 278).

Sevatmorn, S. (1976). The status of secondary social studies curriculum and instruction in Thailand. Dissertation Abstracts International 41, (3) p. 7171 -A.

Strayer, F.A. (1971) A Model of assessment of social` science emphasis intermediate grade social studies text books. Dissertation Abstracts International 26 (Nov P.226-22 7A.

Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press Illinois.

Wang, C.Y. (1973). A study of social studies program in chinas' secondary schools (1929-1943). Dissertation Abstracts International 33 (April) 1600-1601-A.

Zais, R.S. (1976). Curriculum principles and foundations. Thomasy Crowall: NewYork, U. S. A .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

أداة الدراسة في صيغتها النهائية

اختي المشرفة التربوية اخي المشرف التربوي
اختي المعلمة اخي المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

نظراً لما للمنهاج الدراسي من اهمية في العملية التربوية، فتقويمه امر ضروري للتأكد من تحقيق الفوائد المرجوه منه، لذا فإن الباحث يضع بين يديك الاستبانة لتقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول الأساسي، بهدف الوصول إلى تقدير دقيق وشامل لهذا المنهاج.

ستجد (٨٢) فقرة موزعة على (٦) مجالات، ويرجى قراءة كل فقرة وبيان درجة تقديرك لمدى توافر مضمون الفقرة في المنهاج وذلك بوضع اشارة (X) في العمود المناسب المقابل لكل فقره.

وإن الباحث اذ يشكر تعاونك يود أن يؤكد ان اجابتك لن تستعمل الا لاغراض البحث العلمي وبسرية تامة، ولذلك لا حاجة لكتابة اسمك.

واقبلوا الاحترام،،،

الباحث

خالد عبد ربه عليان عواد

جامعة مؤتة

يرجى التكرم بتعبئة المعلومات التالية

مديرية التربية والتعليم

الوظيفة: مشرف، مشرفة، معلم، معلمة

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية

للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف

ومشرفي المرحلة

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسط	منخفضة	منخفضة جداً
	أولاً : أهداف المنهاج					
١	انسجام الاهداف مع الاهداف العامة لمرحلة التعليم الاساسي في الاردن.					
٢	انسجام الاهداف مع الاهداف العامة لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن					
٣	مراعاة الاهداف لطبيعة المجتمع العربي					
٤	مراعاة الاهداف للخصائص النمائية للطالب في الصف الأول الاساسي.					
٥	مراعاة الاهداف لحاجات طلبة الصف الأول الاساسي وميولهم.					
٦	مدى واقعية الاهداف وقابليتها للتحقيق					
٧	درجة تركيزها على الجانب الادائي للمتعلم					
٨	درجة تركيزها على الجانب الانفعالي للمتعلم					
٩	درجة مشاركة ولي امر الطالب في وضعها					
١٠	مدى مرونتها وامكانية مراجعتها من حين لآخر					
١١	درجة تركيزها على تطوير فهم الطالب للعلاقة بينه وبين بيئته الاجتماعية.					
١٢	درجة مساعدة صياغتها في وضع انشطة واساليب ووسائل مناسبة لتحقيقها					
١٣	درجة احتواء الهدف على نوع واحد من السلوك					
١٤	درجة صياغة الاهداف التعليمية صياغة سلوكية					
١٥	درجة تركيزها على المستويات العقلية الدنيا: تذكر، فهم واستيعاب، وتطبيق.					
١٦	درجة تركيزها على الانتماء الوطني الاردني.					

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسط	منخفضة	منخفضة جداً
١٧	درجة تركيزها على تنمية الاتجاه الاسلامي					
١٨	مدى تركيزها على التعاون بين البيت والمدرسة					
١٩	درجة تركيزها على تنمية علاقات ايجابية بين الطالب ومن معه في المدرسة					
٢٠	درجة مراعاتها للفروق الفردية					
٢١	درجة تركيزها على تنمية التفكير لدى الطلاب					
	ثانيـاً : محتوى المنهاج					
٢٢	إلى أية درجة استفاد المحتوى من واقع المجتمع الاردني					
٢٣	مدى اتصاف المحتوى بالوظيفة وانه ذا معنى بالنسبة للطلاب					
٢٤	درجـة مساعدة المحتـوى فـي تحقيـق الاهـداف العقليـــة					
٢٥	درجـــة مســاعدة المحتـوى في تحقيق الاهداف الادائيـــة					
٢٦	مناسبة حجم المحتوى للوقت الزمني المخصص له					
٢٧	درجة اشــتمالة على فـروع مختلفة من العلوم الاجتماعيـــة					
٢٨	مدى مناسـبة المحتوى للمستوى العقلي لطلاب الصــف الأول الأساسي.					
٢٩	درجة ارتباط محتوى منهاج الصف الأول الاساسي بمنهاج الثاني الأساسي.					
٣٠	درجة تكون المحتوى من حقائق ومفاهيم مختارة ذات صلة بالمقرر الدراسي للصف الأول الأساس.					
٣١	درجة تنظيم المحتوى بشكل متسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.					
٣٢	درجة تنظيم المحتوى على أساس البيئة المتدرجة للطفل. الطالب، الصف ، المدرسة، الحي، القرية.					
٣٣	درجة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين طلاب الصف الأول الأساسي.					
٣٤	درجة الدقة العلمية الواردة في المحتوى					
٣٥	درجـة مسـاعدة المحتـوى فـي تحقيـق الاهـداف الانفعالية.					

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسط	منخفضة	منخفضة جداً
	ثالثاً: الاساليب والوسائل والانشطة المقترحة في المنهاج					
٣٦	درجة ارتباطها باهداف المنهاج ومحتواه					
٣٧	مدى مساعدتها على تحقيق الاهداف العقلية					
٣٨	مدى مساعدتها على تحقيق الاهداف الانفعالية					
٣٩	درجة تنوع الاساليب والانشطة لتناسب ميول الطلاب وقدراتهم ومراعاة الفروق بينهم.					
٤٠	درجة مساعدتها على استخدام الصور والرسومات المساعدة على تحقيق الاهداف.					
٤١	درجة تركيزها على الرحلات والزيارات الميدانية					
٤٢	درجة تركيزها على الاحداث الجارية.					
٤٣	مدى تركيزها على استخدام التمثيليات الهادفة ولعب الادوار.					
٤٤	مدى مساعدتها الطالب على تعلم التفكير					
٤٥	درجة تركيزها على تعلم الطالب من خلال العمل					
٤٦	مدى تركيز الاساليب والوسائل والانشطة على استخدام كتاب كراسة الطالب للصف الأول الاساسي في التربية الاجتماعية والوطنية.					
٤٧	مدى مساعدتها الطالب على التعلم الذاتي					
٤٨	درجة اثارة الاساليب والوسائل والانشطة الواردة الدافعية لدى الطالب نحو التعلم والتعليم.					
٤٩	درجة اهتمام المنهاج بالوقت المناسب لاستخدام الوسائل والانشطة خلال الموقف التعليمي.					
٥٠	درجة تركيزها على استخدام العمل الجماعي التشاركي كاسلوب تدريس					
	رابعاً : التقويم المقترح في المنهاج					
٥١	مدى ارتباط التقويم المقترح بعناصر المنهاج الأخرى					
٥٢	مدى تنوع اساليب التقويم كاستخدام الملاحظة والاسئلة والمشاركة العملية وغيرها					
٥٣	درجة تركيز التقويم على مستويات الاهداف العقلية الدنيا (التذكر ، الفهم، الاستيعاب، التطبيق)					

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسط	منخفضة	منخفضة جداً
٥٤	درجة تركيزها على مدى تحقيق الاهداف الادائية					
٥٥	درجة تركيزها على مدى تحقيق الاهداف الانفعالية					
٥٦	مدى توافر التقويم التكويني في منهاج الصف الأول الاساسي					
٥٧	مدى توافر التقويم الختامي في منهاج الصف الأول الأساسي					
٥٨	درجة شمولية التقويم					
٥٩	مدى قياس التقويم للاهداف التي وضع من اجلها					
٦٠	درجة تركيز التقويم على مساعدة الطالب لتقويم ذاته					
٦١	مدى مساعدة التقويم على توضيح جوانب القوة والضعف في منهاج الصف الأول الاساسي للتربية الاجتماعية والوطنية					
٦٢	مدى تركيزه على اللقاءات الفردية للطلاب ومعرفة مدى تحقق الاهداف لكل طالب.					
	خامساً : الاخراج الفني للكتاب					
٦٣	مدى مناسبة طول الكتاب مع عرضه وسمكه					
٦٤	جودة الورق المستخدم فيه					
٦٥	درجة وضوح العناوين الرئيسية والفرعية فيه					
٦٦	كفاية المسافات بين الكلمات والسطور في الكتاب					
٦٧	درجة مناسبة وضع الصور والوسائل في المكان المخصص لها في الكتاب.					
٦٨	سلامة الكتاب من الاخطاء اللغوية والنحوية والاملائية .					
٦٩	مناسبة اللغة المستخدمة في كراسة الطالب مع المستوى اللغوي لطالب الصف الأول الأساسي					
٧٠	درجة مراعاة كراسة الطالب لشكل الكلمات وعلامات الترقيم					
٧١	مدى مناسبة توزيع وحدات الكتاب على فصلي العام الدراسي					
	سادساً : دليل المعلم					
٧٢	درجة تعريف مقدمته بأبواب وفصول الدليل وطريقة تنظيمه .					

رقم الفقرة	المواصفات والمعايير	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسط	منخفضة	منخفضة جداً
٧٣	درجة تقديم المقدمة ارشادات للمعلم حول كيفية استخدام الكتاب نفسه.					
٧٤	مدى اهتمام الدليل بتوضيح خصائص النمو لدى الطفل في سن السادسة					
٧٥	مدى تحديد الدليل للاهداف الخاصة لكل درس من الدروس التي وردت فيه					
٧٦	درجة تقديم الدليل لنماذج من التخطيط اليومي					
٧٧	درجة تقديم الدليل لنماذج من الخطط الفصلية لبحث التربية الاجتماعية والوطنية					
٧٨	درجة ارشاد الدليل للمعلم لخبرات اضافية لتعميق ما يقدمه المنهاج بما يتفق ومستوى الصف الأول الاساسي					
٧٩	مدى تقديمه الدرس باساليب ووسائل متنوعة لمراعاة الفروق الفردية.					
٨٠	مدى تركيز الدليل على الجانب العملي في عمليتي التعلم والتعليم					
٨١	مدى اعتماد الدليل على المنهج التحليلي لوحدات المنهاج بحيث تبين ما تحتوي كل وحدة من مفاهيم وحقائق وتعميمات .					
٨٢	مدى مساعدة الدليل المعلم على اختيار اساليب التقويم المتنوعة والمناسبة .					

ملحق رقم (٢)

أسس منهاج التربية الاجتماعية والوطنية

في مرحلة التعليم الأساسي *

تقوم أسس التربية الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي على :-

أولاً - الأساس الفلسفي :-

ويشكل هذا الأساس قاعدة مناهج التربية الاجتماعية، ويحدد اتجاهاتها ومنطلقاتها، وقد حدد قانون التربية والتعليم فلسفة التربية والتعليم في الأردن ، وهي تتمثل في المباديء التالية:

١- المبادئ الفكرية: وتقوم على الايمان بالله والقيم الروحية والمثل العليا للأمة العربية، وأن الاسلام عقيدة ورسالة حضارية انسانية ، يحترم حرية الفرد وكرامته، ويحترم العقل، كما أن الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة، وأن العلاقة بين الاسلام والعروبة علاقة عضوية. كما أن الاسلام يشجب التطرف والمغالاة في العقيدة والقول والعمل ويدعو إلى التسامح ونبذ التعصب بكافة أشكاله، وهو دعوة إلى نبذ التقليد الأعمى والأخذ بأسباب التقدم.

٢- المبادئ الوطنية والقومية والانسانية وتشمل:

١- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية، نظام الحكم فيها ملكي وراثي دستورية نيابي ، والولاء فيها لله ثم للوطن ثم للملك.

٢- النظام الأردني وريث شرعي للثورة العربية الكبرى، يتبنى فكرها ويحمل مبادئها، وهو تعبير عن ارادة الشعب الأردني، وتجسيد لكفاحه الوطني وعنوان لحريته ، ورمز لتقدمه.

---

* يرجع إلى قانون التربية والتعليم.

* الفريق الوطني لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن (١٩٨٩). منهاج التربية الاجتماعية والوطنية خطوط العريضة في مرحلة التعليم الأساسي. عمان: المطبعة الوطنية .

٣- الشعب الأردني وحدة واحدة لا تتجزأ ، ولا مكان فيه للتعصب الاقليمي، أو الطائفي أو العشائري، أو العائلي، أو ما شابه ذلك . مما يهدد وجوده وبقاءه ويعوق تقدمه.

٤- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة، والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وبقائها.

٥- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية وبقائها، وعامل من عوامل وحدتها.

٦- الثورة العربية الكبرى تعبير مشروع عن طموح الأمة العربية، وتطلعها للاستقلال والتحرر والوحدة والحياة الفضلى.

٧- الايمان بعروبة فلسطين ، وجميع الاجزاء المغتصبة من الوطن العربي، والعمل على تحريرها.

٨- القضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وحضاري للأمة العربية بعامة والأردن بخاصة .

٩- الأردن جزء من العالم المعاصر، يتفاعل معه في اطار الاحترام المتبادل للسيادة، وتحقيق المصالح الوطنية ، وفق ميثاق الأمم المتحدة ولائحة حقوق الانسان، وبما يحفظ هويته الوطنية والقومية.

١٠- الحرص على التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة الانفتاح على الثقافة العالمية من جهة أخرى.

١١- الحرص على التكيف مع متغيرات العصر ، وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته.

١٢- المشاركة الايجابية في التطوير الحضاري العالمي في ميادين العلوم، والفنون والاداب.

١٣- التفاهم الدولي على أسس العدل والمساواة والحرية.

٣- المبادئ الاجتماعية:

١- أعمال الفرد هي من صنعة، ويتحمل تبعتها كاملة أمام ضميرة ومجتمعه، وربه فالفرد بطبيعته قابل لفعل الخير والشر، وقادر على الاختيار بينهما، وفي وسعه أن يتعلم ضبط أفعاله وتصرفاته، وتوجيهها لخير نفسه ومجتمعه.

٢- التعلم حق لكل فرد ذكراً كان أم أنثى، ومن واجب الفرد أن يبذل جهده في متابعة التعلم وتطويره قدراته العقلية.

٣- الفرد الصالح شخصية متكاملة ، متوازنة، جسدياً وعقلياً ووجدانياً وروحياً، وفي وسع كل فرد أن يحقق هذا التكامل باكتساب المعرفة وتطبيقها: فالمعرفة سبيله إلى فهم ذاته ومجتمعه وبيئته، والممارسة طريقة إلى تنمية اتجاهاته الايجابية، واكتساب العادات الحميدة ، وتوكيد ذاته . فيتآلف عقله مع وجدانه، وينتظم سلوكه مع فكره.

٤- أفراد المجتمع متساوون أمام القانون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية. واتقان العمل والاخلاص فيه، والانتماء للوطن، أساس المفاضلة بين الأفراد، ومعيار تقديرهم. وقيمة كل فرد ما يحسن من عمل ينفع به نفسه ومجتمعه.

٥- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمة الأساسية العدل الاجتماعي ، واقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، وتعاون الأفراد وتكافلهم للصالح العام.

٦- تقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده وفئاته، سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، بما يحفظ الوطنية والقومية، والمشاركة السياسية والاجتماعية حق للفرد، وواجب عليه ازاء مجتمعه.

ثانياً - الأساس النفسي:

يتعلق هذا الاساس بالجانب النفسي للمتعلم، وينبغي مراعاة النواحي التالية عند وضع منهاج التربية الاجتماعية والوطنية.

١- تلبية حاجات الطالب النفسية والاجتماعية ومراعاة مجالات اهتمامه من خلال محتوى المنهاج، ووجوه النشاط المقترحة، لتحقيق التفاعل البنّاء بين المتعلم والمنهاج.

٢- بناء منهاج التربية الاجتماعية بناءً متكاملاً، منسقاً ومنسجماً مع مبادئ التعلم الجيد ونظرياته من جهة، والبنية المعرفية للمادة الدراسية من جهة أخرى.

٣- تدرج المفاهيم والتعميمات وأوجه النشاط بالتربية الاجتماعية تدرجاً يتناسب مع مستوى نمو الطلاب وقدراتهم.

٤- التركيز على تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلاب، وتدريبهم عليها من خلال أوجه النشاط والتدريبات المتعددة التي يتضمنها منهاج التربية الاجتماعية .

ثالثاً - الأساس الاجتماعي:

ويتمثل هذا الاساس في كون الطالب مواطناً وجزءاً من مجتمع يتفاعل معه. ولابد من تنمية ارتباط هذا الطالب بوطنه ومجتمعه وأمته وحضارته، وبالتالي أن تراعي مناهج التربية الاجتماعية والوطنية الجوانب التالية:

١- تزويد الطالب بقدر كاف من المعلومات عن بيئاته الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية المحلية، والعربية، والاسلامية، والعالمية ليتمكن من الوقوف على امكانات هذه البيئة وقدراتها ومشكلاتها، وليكون تفاعله معها بطريقة علمية وعقلانية.

٢- تزويد الطالب بقدر كاف من الثقافة الوطنية والمدنية تعرفه بدوره في مجتمعه وبحقوقه وواجباته، والمؤسسات المختلفة في مجتمعه وكيف

يتعامل معها ويعمل على تطويرها وتنميتها بحيث تنشئ مواطناً ذا قيم وشخصية تتمثل الأصالة والمعاصرة.

٣- تطوير قدراتهم على التحليل ، وال... ، والمبادرة، والحوار الهادف.

٤- تركيز مناهج التربية الاجتماعية على تنمية روح المواطنة لدى الطالب وتعميق ولائه وانتمائه لوطنه الأردني وأمته العربية والإسلامية.

٥- تضمين المنهاج عدداً من أوجه النشاط والممارسات العملية والأعمال التطوعية التي تدرب الطالب على خدمة مجتمعه وتنمية بيئته ، وتعمق ارتباطه بهما.

٦- اكساب الطالب اتجاهات ايجابية في المجالات التالية:

أ- المجال الثقافي :

- التفكير بطريقة علمية
- الانفتاح الثقافي على العالم
- الثقافة العامة.
- الثقافة المحلية
- الفنون الجميلة
- التوافق الدراسي

ب- المجال الخلقي مع الآخرين

- التعامل الخلقي مع الآخرين
- قيمة الفرد والجماعة
- ممارسة الرقابة الذاتية
- التسامح مع أصحاب الأديان والأجناس الأخرى
- قضاء أوقات الفراغ بطريقة نافعة ذاتياً واجتماعياً.

جـ- المجال الاقتصادي :

- كسب العيش
- العمل اليدوي
- العمل في الزراعة
- الوظيفة الحكومية
- مهنة التعليم
- توزيع الثروة والاقتصاد المختلط

د- المجال الاجتماعي

- التوافق الاجتماعي
- مساواة المرأة والرجل في الحقوق والواجبات
- النزعة المجتمعية الشمولية
- الاهتمام بما يجري في المجتمع
- النزعة إلى التجديد والتغيير
- التوافق الأسري
- تنظيم الأسرة
- معاملة الآباء لأبنائهم
- معاملة الأبناء لآبائهم
- القيادة الآمنة للسيارة وتطبيق قواعد المرور.

هـ - المجال السياسي والوطني

- النظام الملكي في الأردن
- الوعي السياسي والمشاركة السياسية
- السلام القائم على العمل
- تلبية نداء الوطن والاقبال على خدمة العلم
- القومية العربية، والولاء للأمة والايمان بوحدة شعوبها

- الدولة بصفتها راعية للمصالح العامة.

- القانون بوصفه تعبيراً عن المصلحة الجماعية.

رابعاً - الأساس المعرفي:

يتعلق هذا الأساس بالبنية المعرفية للتربية الاجتماعية. وينبغي مراعاة ما يلي عند وضع مناهج التربية الاجتماعية والوطنية.

١- الانتقاء الواعي لأساسيات مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بما يتناسب مع مستوى الطلبة والأهداف، بحيث يراعي في ذلك التنظيم والتتابع والتكامل بين هذه الاساسيات زماناً ومكاناً .

٢- تقديم المنهاج بصورة وحدات متكاملة ومترابطة يؤمل فيها تفاعل الانسان مع بيئته كما تتكامل المهارات ووجوه النشاط المقترحة .

٣- التدرج في طرح المفاهيم بما ينسجم وطبيعة التربية الاجتماعية من جهة والأسس النفسية للتعلم الجيد من جهة أخرى

٤- تضمين المنهاج عدداً من النصوص والمشكلات التي تدرب الطالب على مهارات التفكير الناقد وتحليل النصوص

٥- بناء المنهاج بطريقة تثير تفكير الطالب وتحفزه على التعلم الذاتي، وتشجعه على البحث، والقراءة الخارجية .

ملحق رقم (٣)

الأهداف والكفايات الخاصة بمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي *

معلوم أن الأهداف والكفايات الخاصة بكل مبحث وفي مقدمتها التربية الاجتماعية والوطنية، أمور متداخلة ومترابطة بحيث لا يمكن الفصل بينها، إلا لغايات أكاديمية صرف. وقد تم تبويبها لمساعدة واضع المنهاج على تحديد مفرداته في المجالات التالية :

١- مجال الاتصال :

- يستوعب ما يسمع، وما يقرأ، وما يشاهد.
- يعبر عن أفكاره وأحاسيسه بوضوح ودقة.
- يقرأ الخرائط والجداول، والأشكال والرسومات والإرشادات التي تواجهه في حياته اليومية، ويحسن فهمها ورسمها.

٢- المجال المعرفي :

- يتعرف الى البيئة الطبيعية للأردن، والبلاد العربية أساساً، وبعض دول العالم الإسلامي والعالم الثالث، والمتقدم.
- يعطي تفسيراً علمياً للظواهر الطبيعية، ويدرك أثرها على حياته.
- يدرك الأهمية الجغرافية والاستراتيجية العربية للأردن عبر التاريخ باعتباره ملتقى حضارات عريقة.
- يطلع على التاريخ العربي بما في ذلك تاريخ الأردن وفلسطين والدول العربية.

---

* الفريق الوطني لمبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الاردن. (١٩٨٩). منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الاساسي. عمان: المطبعة الوطنية.

- يعي دور الشريف حسين بن علي في قيادة الثورة العربية الكبرى، لتحقيق استقلال البلاد العربية، ووحدتها.
- يعي أهمية جهود الملك عبدالله، وقيمتها في تأسيس المملكة الأردنية الهاشمية.
- يدرك دور الملك عبدالله في انقاذ الضفة الغربية وتوحيدها مع الضفة الشرقية.
- يدرك دور الملك الحسين في بناء الأردن الحديث.
- يدرك أهمية وطنه العربي: الجغرافية، والتاريخية والدولية.
- يدرك ضرورة العمل لتحقيق الوحدة العربية.
- يدرك أهمية انتمائه للثقافة العربية- الاسلامية، وارتباطه بالأمة الأسلامية.
- يدرك خطر المخططات الصهيونية والاستعمارية على الأمة العربية والإسلامية.
- يربط تاريخ أمته ووطنه بتاريخ الأمم الأخرى.

٣- <u>مجالات النمو</u> :

أ- النمو العاطفي والجمالي :

- يثق بنفسه
- يعبر عن مشاعره باتزان عاطفي
- يحترم العمل اليدوي، ويقدر المهنة
-يؤمن بأن قيمة أي عمل تقدر بمدى جديته، واتقانه، وفائدته للمجتمع.
- يعتز بتراثه الثقافي الحي، ويصونه.
- يقدر الآثار والمعالم التاريخية والفنية ويحافظ عليها.
- يرفق بالحيوان ويعتني بالنبات ويحافظ على البيئة وجمالها.

ب- النمو العقلي :

- يحسن التساؤل والملاحظة، والتمييز والتصنيف، والمقارنة.
- يحسن النقد، ويتمكن من التقويم وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات.

- يحسن انتقاء المعلومات من مصادرها.
- يرسم الخرائط والجداول، والأشكال، والارشادات التي تواجهه في حياته اليومية، ويقرؤها، ويحسن فهمها.
- يتمكن من القيام بالبحث، والمشاركة فيه.
- يفكر بطريقة علمية بعيدة عن الخرافة والانفعال.
- ينبذ التعصب والانفعال، ويحكم التفكير المنظم الهادئ في سلوكه.
- يفسر البيانات، ويضع الفرضيات ويختبرها.
- يتمكن من التحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتنبؤ.
- يميل إلى البحث العلمي ويبادر به، ويسعى جهده الى الابتكار.
- يتمتع بروح المبادأة والمثابرة في العمل.
- يتقبل الرأي المخالف ويحترم صاحبه، ويتسامح معه.
- يعترف بالخطأ، ويعتذر عنه، ويمارس النقد الذاتي.
- يشارك في اتخاذ القرار المناسب
- يحرص على الاستزادة من المعرفة، والاتقان في مستوى انجازه، وثقافته.
- يكتسب من المعارف والمهارات ما يعينه على مواصلة دراسته في المراحل اللاحقة.
- يعي أهمية التطوير العلمي والتقني للأمة العربية، وانعاكاساته على الفرد والمجتمع.
- يدرك أهمية عامل الوقت، ويحسن استثمار أوقاته.
- ينفتح على التجربة الانسانية المعاصرة بجميع أبعادها، ويتكيف بوعي مع التغير الايجابي.

جـ- النمو الاجتماعي :

- يتخذ من شخصية الرسول الكريم مثلاً أعلى لسلوكه.
- يتخذ من أعلام العرب نموذجاً يقتدى به.
- يحترم الوالدين، والكبير والمسؤول.
- يراعي آداب السلوك الاجتماعي، مثل الأدب في الاستماع، والتلطف في الخطاب، والتواضع، والعطف على الصغير، والعاجز، والمحروم.
- يحافظ على الروابط الأسرية، ويبتعد عن التعصب العشائري، والطائفي والاقليمي.
- يقدر دور الأسرة باعتبارها أهم مؤسسة اجتماعية.
- يحترم الصداقة، ويقدّرها ويحافظ عليها.
- يحب الآخرين، ويسعى لكسب ثقتهم، ويتعاون معهم.
- يحترم إنسانية الانسان، وخصوصياته ولا سيما حريته.
- يتحمل المسؤولية تجاه نفسه، وتجاه الآخرين.
- يحترم قيم مجتمعه المرغوب فيها، ويلتزم بها.
- يحترم النظام ويحافظ عليه، ويتمتع بروح الانضباط.
- يرفض الظواهر الاجتماعية السلبية.
- يميل إلى خدمة بيئته ومجتمعه.
- يسهم في أعمال الخير والاحسان، ومساعدة المحتاجين للعون.
- يمارس العمل التطوعي باعتباره واجباً وطنياً والتزاماً اجتماعياً.
- يعرف تركيب مجتمعه وعاداته وتقاليده ويفهم أبعادها ويتفاعل معها.
- يسهم في تصحيح الأوضاع غير السليمة في مجتمعه.
- يعمل مع الآخرين بروح الفريق.

٤- المجال الوطني والقومي :

- يعرف أن المملكة الأردنية دولة عربية نظام الحكم فيها ملكي وراثي،

دستوري نيابي.

- يعرف أن المملكة الأردنية الهاشمية جزء من الوطن العربي، ويؤمن بأن الشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية.

- يعي دور الملك الحسين في السعي لتحقيق التضامن العربي، والتعاون الدولي.

- يعي دور الدولة في عملية التنمية، والاعباء الملقاة عليها.

- يفهم الدستور، والقوانين، والأنظمة، ويحترمها.

- يدرك حقوقه وواجباته المدنية، ويقوم بهما ويمارس الحرية المسؤولة.

- يشعر بالمسؤولية تجاه وطنه، ويحرص على أمنه، واستقراره وثرواته.

- يحمي انجازات الدولة ومرافقها.

- يقدم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية.

- يؤمن بالتضحية من أجل الصالح العام، ويحترم من يخدم وطنه، ويقدّره ويعتز به.

- يدرك قضايا مجتمعه الأردني، وأمته العربية.

- يعي الدور الفاعل للمرأة في تقدم المجتمع.

- يعتز بوطنه، وأمته العربية.

- يعتز بهويته العربية، ويحافظ عليها.

- يؤمن بالتضامن العربي، وضرورة العمل العربي المشترك.

- يؤمن بعروبة جميع الأجزاء المغتصبة من الوطن العربي، وفي مقدمتها فلسطين، وضرورة العمل على تحريرها.

- يؤمن بالعلاقات الانسانية التي تربط بين شعوب العالم.

- يلم بواقع المجتمع الدولي والعلاقات الدولية.

- يدرك أهمية التعاون الدولي، ودور المنظمات العربية والاسلامية والدولية، في تحقيق هذا التعاون.

٥- المجال الاقتصادي :

- يلم بالمعارف الاقتصادية الأساسية.
- يدرك عيوب الاستهلاك المظهري، واثاره السلبية على موارد الوطن.
- يدرك أهمية الادخار، والاستثمار لمستقبل أفضل له ولمجتمعه.
- يسلك سلوكاً اقتصادياً واعياً في مجتمعه ويرشّد استهلاكه.
- ينظّم موازنته الخاصة، ويحدد أولوياته في الانفاق وفق معايير يسترشد بها في نفقاته.
- يحافظ على الثروة الطبيعية والاقتصادية في وطنه.
- يعي أهمية الانتاج وزيادته في تطوير المجتمع، واستمرار نموه.
- يتعرف الى البنية الاقتصادية للمجتمع الأردني والعربي، ونماذج من العالم الإسلامي ودول العالم الثالث والدول المتقدمة.
- يعي الموارد الاقتصادية المتوافرة في وطنه الأردني والعربي.
- يعرف الوسائل الانتاجية في وطنه.
- يعرف عناصر الانتاج الأساسية في وطنه، ومدى توافرها.
- يدرك أهمية التخطيط في الاستعمال الأمثل للموارد.
- يدرك دور المؤسسات الاقتصادية في تنمية المجتمع.
- يعي أهمية التكنولوجيا في المجتمع، وآثارها الايجابية والسلبية عليه.
- يكتشف قدراته وميوله واستعداداته، ليتمكن من اختيار المهنة المناسبة له.
- يمتلك من المهارات، المهنية والحرفية، ما يتناسب وقدراته العقلية والعملية ويعززها.
- يدرك متطلبات العمل وفرصه المختلفه.
- يشارك في عمليات الانتاج في بيئته، المنزلية، والمحلية، والمجتمعية.
- يحسن استغلال بيئته المحلية لمنفعته ومنفعة مجتمعه.
- يعي العلاقة بين العرض والطلب، وأهمية النقود باعتبارها وسيلة لتبادل السلع والخدمات.

ملحق رقم (٤)

منهاج التربية الاجتماعية للصف الأول *

الوحدة	الأهداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
الوحدة الأولى التلميذ	يتوقع من التلميذ بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون قادرا على أن : ١- يستوعب المفاهيم والمصطلحات والتعميمات، ويكتسب القيم والاتجاهات والمهارات الواردة في هذه الوحدة. ٢- يتعرف إلى ذاته من حيث العمر والجنس، والطول، والوزن. ٣- يقارن خصائصه الجسمية بخصائص أقرانه من حيث الطول والوزن بشكل عام. ٤- يدرك حاجاته الأساسية إلى الغذاء، الكساء، الهواء. ٥- يمارس المهارات الضرورية له، مثل ارتداء الثياب وخلعها ونظافة نفسه، وترتيب حاجاته، وتنظيم دراسته ولعبه ٦- يعبر عن مشاعره وأحاسيسه المناسبة لسنه.	المفردات : معلومات عن التلميذ : الاسم، العمر، الجنس، الطول، الوزن، مكان الولادة، تاريخ الميلاد، الغذاء، الكساء، النظافة والترتيب، اللعب. المفاهيم والمصطلحات : وحدات الطول (أطول، أقصر). وحدات الوزن (أثقل، أخف). وحدات الزمن (الساعة، اليوم، الشهر، السنة). النظافة، الترتيب، اللعب. التعميمات : ١- تزداد معرفة التلميذ لذاته من خلال معرفته لخصائصه الجسمية ومقارنتها مع خصائص أقرانه. ٢- يحتاج التلميذ الى الغذاء من أجل النمو. ٣- تزداد ثقة التلميذ بنفسه بزيادة قدرته على انجاز الأعمال المطلوبة منه واتقانه لها.	- استعمال أسلوب المحادثة مع التلاميذ وتعويدهم التعبير عن ذاتهم. - استعمال الأسلوب العملي في تحديد المفاهيم والمصطلحات - تكليف التلاميذ عمل أشياء بايديهم. - عرض صور مختلفة لتثبيت المفاهيم والتدريب على المهارات.	تقويم استجابات التلاميذ. - ملاحظة سلوك التلاميذ وأعمالهم ومتابعتها.	٦

* الفريق الوطني لبحث التربية الاجتماعية والوطنية في الاردن. (١٩٨٩). منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي. عمان : المطبعة الوطنية.

الوحدة	الأهـــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		القيم والاتجاهات : ١- يقدر أن الجسم والنفس أمانة عند الانسان ينبغي الاعتناء به والمحافظة عليه. ٢- يحترم ذاته والآخرين. ٣- يقدر أهمية النظافة والترتيب ٤- يقدر أهمية تنظيم أوقات اللعب ومشاهدة التلفزيـــون والدراسة، والنوم. **المهارات :** ١- قدرة التلميذ على معرفة عمره. ٢- قدرة التلميذ على مقارنة طوله ووزنه مع أقرانه. ٣- قدرة التلميذ على ترتيب الأشياء بحسب أطوالهـــا وأوزانها. ٤- قيام التلميذ بترتيب أدواته وحاجياته والمحافظة عليهـا ونظافتها.			

الوحدة	الأهـــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
الوحدة الثانية أسرة التلميذ وبيته	يتوقع من التلميذ بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون قادراً على أن : ١- يستوعب المفاهيم والمصطلحات والتعميمات، ويكتسب الاتجاهات والقيم والمهارات الواردة في هذه الوحدة. ٢- يعرف مكونات الأسرة ودور كل فرد فيها. ٣- يعرف مكونات البيت، وبنائه، ومواصفات البيت الصحي ٤- يصف تجهيزات البيت وتوابعه ويحسن استعمالها. ٥- يدرك أثر العلاقات الودية بين أفراد الأسرة في سعادة الأسرة. ٦- يقدر ضرورة تبادل التحية مع أفراد أسرته وأقاربـه وجيرانه ومعلميه.	المفردات : ١- الأسرة ومكوناتها (الأب، الام، الأولاد ...الخ) ٢- دور كل فرد في الأسرة. ٣- أعمال أفراد الأسرة. ٤- عادات وتقاليد ومناسبات وأحداث أسرية. ٥- العلاقات الأسرية. ٦- آداب التحية. ٧- البيت وأقسامه. ٨- أثاث البيت وأدواته. ٩- خصائص البيت الصحي. ١٠- حديقة المنزل. المفاهيم والمصطلحات : الأسرة، العشيرة، القرابة، الحرفة، ترشيد الاستهلاك، التوفير، الحديقة.	- استعمال أسلوب المحادثة والقصة وتشجيع التلاميـذ على الحديث والمشاركـة والتعبير عن أنفسهم. - الاكثار من النشاطـات العملية والممارسـات التطبيقية. - الملاحظة والمشاهـدة والتعبير عما يلاحظ. - الاكثار من الرسـوم والاشكال والتوضيحـات. للتلاميذ.	- ملاحظة أداء التلاميذ في التعبير والرسم والقيام بالنشاطـات المختلفة. - الاسئلة الشفهية. - تقويم استجابـات التلاميذ. - ملاحظـة سلـوك التلاميذ ومتابعتـه وتقويته.	١٠

الوحدة	الأهـــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		التعميمات : ١- تتكون الأسرة بالزواج ويزداد عدد أفرادها بالانجاب. ٢- يزداد تماسك الأسرة بزيادة الاحترام بين أفرادها وتعاونهم ٣- يتحسن المستوى الاقتصادي للأسرة بزيادة عدد العاملين فيها، وترشيد الاستهلاك. ٤- يساهم التلميذ في توفير أموال الأسرة إذا حافظ على أدوات المنزل وأحسن استعمالها وقام بأداء أعماله بنفسه **القيم والاتجاهات :** ١- محبة البيت والأسرة. ٢- ترشيد الانفاق في البيت. ٣- تحمل مسؤولية ما يوكل اليه من الأعمال البيتية. ٤- تقدير أهمية النظافة.	- استعمال أسلوب التمثيل المبسط المناسب لمستوى التلاميذ. - تصحيح لغة التلاميذ وتعويدهم الحديث بلغة عربية سليمة وبسيطة قدر الامكان.		

الوحدة	الأهـــــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		المهارات : ١- القدرة على تحديد موقع البيت . ٢- القدرة على المشاركة. ٣- القدرة على ترتيب أدوات البيت والمساعدة في نظافته. ٤- المحافظة على نظافة الحديقة وزراعتها وحسن التعامل معها			

الوحدة	الأهـــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
الوحدة الثالثة مدرسة التلميذ	يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من دراسة هذه الوحدة أن يكون قادراً على أن : ١- يستوعب المفاهيم والمصطلحات والتعميمات، ويكتسب الاتجاهات والقيم والمهارات الواردة في هذه الوحدة. ٢- يحدد موقع المدرسة. ٣- يعرف واجباته ويقوم بها. ٤- يحترم المعلم ويقدر دوره. ٥- يقدر دوره في المحافظة على مرافق المدرسة وأثاثها. ٦- يلتزم بالنظام داخل المدرسة وخارجها. ٧- يقيس طول غرفة الصف وعرضها بالخطوة والبلاطة. ٨- يصنف العاملين في المدرسة حسب طبيعة عملهم.	المفردات : ١- اسم المدرسة، سبب تسميتها، تاريخ انشائها، مخطط مبسط للمدرسة ومرافقها، عدد الصفوف، عدد التلاميذ. (يشار إلى المدارس الأخرى الموجودة في الحي أو القرية). ٢- الصف (المعلم، التلاميذ، المقاعد، اللوح...الخ). واللوازم الموجودة فيه، كيفية استعمالها، مخطط مبسط للصف وموقع التلميذ فيه. ٣- العاملون في المدرسة: مدير المدرسة، المعلمون، التلاميذ، الآذنة (مع توضيح عمل كل منهم وأهميته). ٤- الدوام المدرسي : قرع الجرس، الاصطفاف، القرآن الكريم، رفع العلم وتحيته، النشيد، الكلمات الصباحية، التمارين الرياضية، الحصص، جدول الدروس الاسبوعي، واجبات التلميذ.	- ملاحظة موجودات الصف والغرض منها. - القيام بجولة في المدرسة للتعرف عليها ثم اجراء نقاش بعد ذلك. - تنظيم خدمة عامة داخل الصف والمدرسة بما يتناسب مع قدرات التلاميذ. - تمثيل الدخول السليم لغرفة الصف والخروج منه وطريقة الجلوس السليمة على المقعد.	- ملاحظة اداء التلاميذ ونشاطاتهم وقدرتهم على الرسم والتفسير من ذواتهم. - الاسئلة الشفوية. - ملاحظة سلوك التلاميذ	١٠

الوحدة	الأهـــــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
	٩- يشارك في نظافة المدرسة والمحافظة عليها وعلى محتوياتها ١٠- يصف التتابع الزمني لنشاطاته اليومية في المدرسة. ١١- يستعمل مرافق المدرسة بطريقة سليمة.	٥- العلاقات في المدرسة، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع المعلم ومدير المدرسة والآذنة، علاقة الآباء والأمهات بالمدرسة. ٦- النشاطات في المدرسة ومساهمة التلميذ فيها. ٧- سلوك الانسان المهذب. **المفاهيم والمصطلحات :** مدرسة، صف، مدير، معلم، آذن، علم، نشيد، مكتبة، مقصف معرض، مختبر، دوام، حصة، عطلة، اصطفاف، إدارة، مرشد، قاعة نشاطات، ملعب. * توضح حيثما أمكن ذلك. **التعميمات :** ١- يزداد احترام المعلم للتلميذ بازدياد محافظته علـــــى نظافة نفسه وصفه ومدرسته. ٢- يزداد تقدير المعلم للتلميذ بازدياد أدبه واجتهاده ومساهمته في نشاطات مدرسته.	- التدريب على كيفية قطع الشارع العام. - التدريب على كيفية استعمال مرافق المدرسة المختلفة. - اجراء انتخابات في الصف لاختيار مجلس الصف. - دعوة مدير المدرسة وبعض المعلمين لمناقشة دور كل منهم - تشكيل لجان من التلاميـــذ لممارسة نشاطات والقيـــام بأعمال.		

الوحدة	الاهـــــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		٣- تزداد ثقة التلميذ بنفسه بازدياد تعاونه مع معلميه وزملائه **القيم والاتجاهات :** ١- محبة المدرسة واحترام العاملين فيها. ٢- المحافظة على مرافق المدرسة وأثاثها وحسن استعمالها. ٣- احترام علم البلاد ٤- تقدير قيمة الوقت والنظام. ٥- تقدير مبدأ الديمقراطية. ٦- تقدير التعاون بين المدرسة والبيت. ٧- الحرص على القيام بواجباته وبخاصة المدرسية منها. **المهارات :** ١- تحديد موقع المدرسة بالنسبة للمعالم المحيطة بها. ٢- الاستعمال السليم لمرافق المدرسة وأثاثها. ٣- تدريب التلميذ على انتخاب مجلس الصف بطريقة ديمقراطية، وقبول النتائج بلا غضب. ٤- تدريب التلميذ على مهارة الاصغاء والحديث. ٥- المحافظة على المواعيد والالتزام بالنظام ٦- معرفة بعض إشارات المرور. ٧- الدرب على قطع الشارع والتعامل مع اشارات المرور.	- اجراء مناقشات وتعويد التلاميذ على كيفية الحديث مع العاملين في المدرسة. - رسم مخطط للصف والمدرسة - رسم العلم وتلوينه. - جمع صور ونباتات وأعلام - اشراك أولياء الأمور في نشاطات المدرسة.		

الوحدة	الأهـــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
الوحدة الرابعة الحي والجيران	يتوقع من التلميذ بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون قادراً على أن : ١- يستوعب المفاهيم والمصطلحات والتعميمات، ويكتسب القيم والاتجاهات والمهارات الواردة في الوحدة. ٢- يعرف بعض المعالم البارزة في الحي. ٣- يعرف لمحة عن تاريخ الحي ٤- يتعرف الى بعض المرافق العامة في الحي ٥- يحترم الجيران ويحبهم. ٦- يعرف بعض مهن سكان الحي. ٧- يستخلص بعض المشكلات التي يعاني منها سكان الحي.	المفردات : ١- مكان السكن : - الضاحية، الحي، الحارة، مضرب بدو، مشروع الاسكـــان، عمارة سكنية. - لمحة عن تاريخ الحي، سبب تسميته، أسماء بعض الشوارع في الحي، عنوان بيت التلميذ. ٢- المرافق العامة في الحي : المدرسة، المسجد، العيادة الصحية، مركز الأمن، مركـز البريد، النادي، الحديقة العامة. - أبرز الآثار الموجودة في الحي. ٣- سكان الحي : - احترام الجيران - التعاون بين الجيران - بعض مهن سكان الحي. - المختار ٤- العادات والتقاليد: (التزاور والمشاركة في الأفراح والأحزان)	- استعمال اللغة العربيـــة السليمة. - الحوار والنقاش وتبـــادل الراي. - عرض الصور والمناظـــر والأفلام. - زيارات لمرافق الحي ومعالمه البارزة. - تمثيل الأدوار مـــن قبـل التلاميذ. - الطلب الى التلاميذ التعبير عن الألعاب الجماعية التـي يمارسونها.	- ملاحظة أداء التلاميذ في التعبير، الرسـم والقيام بنشاطات مختلفة - إثارة قضايا للمناقشة بهدف الكشف عن ميول التلاميذ. - الأسئلة الشفوية. - الطلب الى الأطفـال قراءة بعض الصـــور والتعبير عنها شفوياً	

الوحدة	الأهـــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		٥- بعض المشكلات التي يعاني منها سكان الحي. **المفاهيم والمصطلحات :** الضاحية، الحيّ، الحارة، مضرب بدو، مشروع اسكاني، عمارة سكنية، الجار، مرافق الحي، المختار، المسجد، العيادة، النادي مركز الأمن، مركز البريد، موقف الباص، التعاون، الاحترام **التعميمات :** ١- يزدهر الحي كلما ازداد تعاون السكان مع بعضهم بعضا. ٢- تزداد المحبة والود بين سكان الحي إذا احترم كل فـــرد منهم الآخر، وتبادلوا التحية بينهم، وتزاوروا. ٣- تتحسن الظروف الصحية في الحي كلما ازدادت المحافظة على النظافة.	- تنظيم نشاطات جماعيــة تعاونية للتلاميذ للقيـــام بخدمة الحي. - مقابلة بعض سكان الحــي للحديث من ذكرياتهم فيه. - مقابلة بعض المسؤولين من المرافق العامة في الحــي للحديث من مهامهم وأعمالهم والمشكلات التي يواجهونها في أعمالهم.		

الوحدة	الأهـــــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		القيم والاتجاهات : ١- تقدير أهمية التعاون. ٢- حب الحي واحترام الجيران. ٣- تقدير قيمة العمل الجماعي. ٤- تقدير مشاركة الجيران في أفراحهم وأحزانهم. ٥- المحافظة على المرافق العامة. **المهارات :** ١- تدريب التلاميذ على العمل الجماعي، والحوار ومناقشة المشكلات، واللعب الجماعي.			

الوحدة	الأهـــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
الوحدة الخامسة مختارات من سيرة الرسول محمد عليه السلام قبل البعثة	يتوقع من التلميذ بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون قادراً على أن : ١- يستوعب المفاهيم والمصطلحات والتعميمات، ويكتسب القيم والاتجاهات والمهارات الواردة في هذه الوحدة. ٢- يعرف حياة الرسول عليه السلام قبل البعثة. ٣- يعرف صفات الرسول عليه السلام ويتمثلها ٤- يدرك بعض العبر والدروس من حياة الرسول عليه السلام	المفردات : ١- مولد الرسول عليه السلام : المكان، الزمان، النسب. ٢- نشأة الرسول عليه السلام. ٣- الأعمال التي اشتغل بها الرسول عليه السلام (الرعي، التجارة). ٤- أخلاق الرسول عليه السلام. المفاهيم والمصطلحات : نبي، رسول، جاهلية، قبيلة، بني هاشم، مرضع، صحراء، قريش، يتيم، عام الفيل، مكة. التعميمات : ١- الاقتداء بالرسول عليه السلام وسيلة لرفع قيمة الانسان ومكانته. ٢- الاقتداء بالرسول عليه السلام يقرب المسلم الى ربه. ٣- تحلي الانسان بالأخلاق الفاضلة مدعاة لاحترام الناس له. ٤- العمل وكسب الرزق الحلال أساس لحياة الفرد والمجتمع. القيم والاتجاهات : الصدق، الأمانة، الصبر، الوفاء، تقدير العمل، الرحمة، رعاية اليتيم، نصرة المظلوم، إغاثة المحتاج، احترام الجار. المهارات : ١- التعبير الحر السليم. ٢- الاصغاء	- الأسلوب القصصي المشوق - عرض أفلام وأشرطة فيديو - التمثيل. - استغلال المناسبات الدينية والوطنية للحديث عن الرسول عليه السلام.	- ملاحظة أداء الطلبة تعبيراً، سلوكيـــاً انفعالاً ..الخ. - الأسئلة الشفوية.	

الوحدة	الأهـــــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
الوحدة الخامسة بلدي ومليكي	يتوقع من التلميذ بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون قادراً على أن : ١- يستوعب المفاهيم والمصطلحات والتعميميات، ويكتسب القيم والاتجاهات والمهارات الواردة في الوحدة. ٢- يعرف اسم بلده. ٣- يعرف اسم مؤسس المملكة ونسبه الهاشمي وتمييزصورته ٤- يعرف اسم مليكه ويميز صورته ٥-يعرف اسم ولي العهد ويميز صورته ٦- يعرف بعض الاعياد الوطنية الاردنية وتاريخهاومناسبته. ٧- يحفظ النشيد الوطني. ٨- يرسم العلم الاردني ويميزه.	المفردات : ١- اسم بلدي: المملكة الأردنية الهاشمية ٢- الشعب الأردني. ٣- ملك الأردن: الحسين بن طلال بن عبدالله. - نسبه الهاشمي. - مؤسس المملكة. - عيد ميلاد جلالة الملك ١١/١٤ - عيد الجلوس ٨/١١ - عيد الاستقلال ٥/٢٥ - الحسين والأطفال. أ- طفولة الحسين ب- محبة الحسين للأطفال ٤- ولي العهد، الحسن بن طلال بن عبدالله. ٥- العلم الأردني. ٦- النشيد الوطني.	- الصور والأفلام وأشرطة الفيديو. - زيارات ورحلات - رسم العلم وتلوينه. - أناشيد وأغاني. - قصص - المشاركة في الاعياد والاحتفالات الوطنية. - جمع صور وطوابع. - استغلال الطابور الصباحي - وضع صورة الملك وولي العهد في غرفة الصف. - وضع العلم الأردني في الصف	- الأسئلة الشفوية - ملاحظة أداء التلاميذ ومشاركتهم في المناسبات الوطنية والأعياد القومية. - ملاحظة سلوك التلاميذ	١٢

الوحدة	الأهـــــــــداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		المفاهيم والمصطلحات : مملكة، أردنية، هاشمية، شعب، الملك، ولي العهد، مـــؤسس المملكة، عيد ميلاد، عيد الجلوس، عيد الاستقلال، العلـــم، النشيد الوطني. **التعميمات :** - بدأ تاريخ الاردن المعاصر وتعزز بالأسرة الهاشمية المالكة. - القيادة أمر ضروري في كل مجتمع. - تعاون الشعب والقائد يحقق تقدم البلاد. **القيم والاتجاهات :** - يعتز بوطنه الأردن وأمته العربية. - يحب ملك بلاده وولي عهده ويحترمهما. - يحترم علم بلاده باعتباره رمزاً للوطن.			

الوحدة	الأهداف	المحتوى (مفردات، مفاهيم، مصطلحات، تعميمات، قيم، اتجاهات، مهارات)	الأساليب والأنشطة	التقويم	عدد الحصص
		المهارات : - يرسم علم الاردن ويحلل ما ترمز اليه الوانه. - يحفظ أناشيد وطنه - يحيي العلم صباحاً. - يشارك في الأعياد الوطنية			